

VARIOS AUTORES

SOCIEDAD,

CULTURA

Y EDUCACION

CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**SOCIEDAD, CULTURA
Y EDUCACION**

**Homenaje a la memoria de
Carlos Larena Alesón**

Julio Almeida
Isidoro Alonso Hinojal
Juan Manuel Alvarez Méndez
José F. Angulo Rasco
Herminio Barreiro Rodríguez
Lorenzo Cachón Rodríguez
Julio Carabaña Morales
Juan Delval
Carmen de Elejabeitia
Antonio Farjas Abadía
Ignacio Fernández de Castro
Mariano Fernández Enguita

Ernest García
Juan González-Anleo
Josep M. Masjuán i Codina
Félix Ortega
Angel I. Pérez Gómez
Jesús M. Sánchez Martín
Marina Subirats
Alejandro Tiana Ferrer
Jurjo Torres Santomé
Julia Varela
Antonio Viñao Frago

SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACION

Homenaje a la memoria de
Carlos Larena Alesón

CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

INDICE

	<i>Págs.</i>
PRESENTACION	9
1. SOCIEDAD/CULTURA	
<i>La escuela del desencanto. Profesionalismo docente y participación estudiantil</i> , por Mariano F. Enguita	13
<i>El gasto público en enseñanza y sus justificaciones</i> , por Julio Carabaña Morales	33
<i>La igualdad de oportunidades</i> , por Ignacio Fernández de Castro ...	79
<i>La atribución causal del éxito o el fracaso en los procesos de inserción a la vida adulta</i> , por Josep M. Masjuán i Codina	93
<i>Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos</i> , por Lorenzo Cachón Rodríguez	111
<i>Reforma escolar, acumulación, legitimación y estado del bienestar</i> , por Ernest García	137
<i>Ilustración, cahiers, rapports (1730-1799). Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea</i> , por Herminio Barreiro Rodríguez	155
<i>La subvención pública al sistema de enseñanza privada: legislación, cuantificación y destino</i> , por Antonio Farjas Abadía	171
2. CULTURA/EDUCACION	
<i>Notas sobre la construcción del conocimiento social</i> , por Juan Delval .	191

	<u>Págs.</u>
<i>El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna</i> , por Marina Subirats	209
<i>El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica</i> , por Julia Varela	229
<i>El viaje como método de acceso al conocimiento sociológico</i> , por Julio Almeida	249
<i>Sobre las limitaciones del proyecto educativo reformista (lecciones históricas de los congresos internacionales de educación popular, 1906-1914)</i> , por Alejandro Tiana Ferrer	267
<i>Sistema educativo nacional e ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada</i> , por Antonio Viñao Frago	283
<i>Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico</i> , por J. Félix Angulo Rasco	315
<i>Lo afinado y lo afín. Elementos para una teoría sociológica de la formación del sentido musical</i> , por Jesús M. Sánchez Martín	343
 3. EDUCACION/ENSEÑANZA	
<i>Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro</i> , por Isidoro Alonso Hinojal	355
<i>Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente</i> , por Angel I. Pérez Gómez	367
<i>La cultura organizacional de los centros educativos</i> , por Juan González-Anleo	401
<i>La mentalidad social del maestro</i> , por Félix Ortega	421
<i>Los maestros, un viaje de ida y vuelta</i> , por Carmen de Elejabeitia ...	441
<i>Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la Ley del 70 al Proyecto del 87</i> , por Juan Manuel Álvarez Méndez	457
<i>La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales</i> , por Jurjo Torres Santomé	481
 NOTAS BIOBIBLIOGRAFICAS DE LOS AUTORES	 505

PRESENTACION

Este libro pretende rendir homenaje a la persona, la vida y la obra de Carlos Lerena Alesón, así como contribuir al reconocimiento de su papel en el desarrollo de la Sociología en general y la Sociología de la Educación en particular.

Carlos fue el primer catedrático de Sociología de la Educación de este país, algo que en sí ya centró la atención en torno suyo, pero también y sobre todo el autor de dos libros fundamentales en el devenir de este campo de las ciencias sociales, Escuela, ideología y clases sociales en España y Reprimir y liberar, además de otros múltiples trabajos. Su repentina e inesperada muerte, a los cuarenta y siete años de edad, en un desafortunado accidente de tráfico, ha privado al campo de la Educación de una de las inteligencias más preclaras que a él han dedicado su esfuerzo.

Hemos querido que este libro-homenaje no fuera ni una aburrida sucesión de elegías, aunque estuvieran justificadas, ni un reflejo impreso de la estructura burocrática de la Universidad, sino un conjunto de trabajos que expresarán el estado actual de la Sociología de la Educación, con algunas contribuciones de otros campos del saber asociados al mismo objeto de conocimiento. Y lo hemos querido así porque creemos que ése es el mejor homenaje a Lerena.

Su elaboración se puso en marcha con una prolija convocatoria dirigida a los autores con un trabajo más sólido en su haber, si bien informalmente se extendió más allá de esos límites hasta abarcar, al menos, lo sustancial de la Sociología de la Educación presente y pasada. No está de más decir que la respuesta de la Sociología activa fue virtualmente plena, pero la de la Sociología institucionalizada (salvo en el segmento en que coincide con aquélla) prácticamente nula, lo que se corresponde bastante bien con lo que fueron la vida y la obra de Lerena. Hagamos constar también que los abajo firmantes nos responsabilizamos de examinar todas las contribuciones presentadas, previamente soli-

citadas o no, y seleccionarlas para su inclusión en este libro sin otros criterios que su calidad y novedad, que, por otra parte, son o deben ser los de cualquier publicación y los que mejor cuadran a la figura del homenajeado. Queremos agradecer, no obstante, el esfuerzo de todos aquellos cuyos originales no han sido incorporados, a la vez que la honestidad y el rigor intelectual de quienes, deseando contribuir, declinaron hacerlo por la imposibilidad de preparar un trabajo adecuado en los plazos planteados.

Para terminar, queremos expresar de manera especial nuestro agradecimiento a Jesús Sánchez Martín, durante años colaborador directo de Carlos Lerena, quien cargó con buena parte del trabajo preparatorio, así como al Centro de Investigación y Documentación Educativa y al Vicerrectorado de Publicaciones de la Universidad Complutense, que han hecho posible su salida a la luz.

ISIDORO ALONSO HINOJAL, JULIO CARABAÑA MORALES,
MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA y MARINA SUBIRATS MARTORI

1. SOCIEDAD/CULTURA

LA ESCUELA DEL DESENCANTO

Profesionalismo docente y participación estudiantil

Mariano F. ENGUITA

La participación de los alumnos en la gestión de los centros de enseñanza, a través de organismos en los que su representación se une a la de profesores, padres y otros sectores, es hoy algo cuya conveniencia goza de una aceptación general. De un modo u otro, la participación de todos los «sectores implicados» es aceptada por los profesores y ha encontrado expresión en los sucesivos proyectos y realidades legislativas durante y después de la transición a un régimen político democrático, así como en múltiples proyectos y alternativas que quedaron en la cuneta. Siempre en términos genéricos, no cabe duda de que es también aceptada por los sectores para los cuales significa la incorporación a unos mecanismos de decisión de los que estaban ausentes, en particular padres y alumnos. Sin embargo, el acuerdo termina a menudo aquí. El término «participación», como tantos otros que han pasado a formar parte de nuestra cultura política y educativa, admite toda clase de interpretaciones; y es entonces cuando resulta manifiesto que, tras un discurso más o menos común, se oculta una pugna de intereses y, en definitiva, una lucha por el poder, aunque sea dentro de una organización tan aparentemente apolítica como la escuela. La multiplicidad de significados de la participación, los diversos intereses que éstos expresan, la forma en que cada grupo de actores sociales intenta hacer de ella algo distinto que los demás y el modo en que los otros reaccionan ante tales intentos, es lo que se precisa analizar para descender del cielo del lenguaje oficial y profesional al suelo de la realidad social.

En este trabajo intentaré decir algo sobre las actitudes de profesores y alumnos ante la participación, dejando para otra ocasión el caso de los padres. El material empleado procede de grupos de discusión realizados con alumnos y profesores de un instituto de bachillerato madrileño que

podría considerarse arquetípico: ni céntrico ni periférico, ni bueno ni malo, ni rico ni pobre, ni innovador ni conservador. Los grupos de alumnos (tres, de los que sólo se utilizan dos) fueron entrevistados por Rafael Feito Alonso, y el de profesores por mí, pero gracias a su amable trabajo preparatorio. Los alumnos entrevistados pertenecen a primer curso de BUP y a COU, siendo designados, respectivamente, como AA1 y AAC; los profesores son designados como PPB.

Puede considerarse este trabajo como continuación de otros dos, del mismo autor, en los que se trató de la relación entre la educación y las esferas de la economía y el Estado (Fernández Enguita, 1985) y de las características estructurales de la participación en los centros docentes (Fernández Enguita, 1986).

LA PARTICIPACION, UNA FORMULA PARA TODO

Antes de entrar en materia conviene, no obstante, detenerse en las presuntas razones y funciones de la participación. La Constitución española de 1978 ya proclamaba la participación en los centros en su artículo 27, apartado 7, en los siguientes términos:

Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

En su exposición de motivos, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, refiriéndose a los centros públicos y concertados, afirma:

En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demanda, la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del Consejo Escolar de Centro. Además de constituir medio para el control y la gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.

(.....)

(...) Los postulados de programación de la enseñanza y participación son principios correlativos y cooperantes (...), pues contribuyen (...) [a] optimizar el rendimiento educativo del gasto y velar por la transparencia de la Administración y calidad de la educación. En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, más directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal.

Más allá de su justificación en función del derecho constitucional reconocido a los padres de elegir la educación de sus hijos —cuyo presuntamente indiscutible carácter democrático y cuya posible colisión con el derecho de los hijos a formarse en libertad no vamos a discutir aquí—, la participación en la gestión de la educación de otros sectores que el cuerpo profesional docente encuentra apoyatura en una serie de principios hoy ya incorporados, aunque a través de procesos más o menos conflictivos, al discurso y el acuerdo escolares.

En primer lugar, la caracterización de la escuela como un servicio público, combinada con el reconocimiento de la competencia de los padres para educar a sus hijos —que es algo distinto del derecho a elegir una educación, aunque suene parecido— y el escaso reconocimiento profesional de que gozan los docentes. Hay otros servicios públicos, pero no por ello se abren a la participación de los usuarios, pues se supone que éstos carecen de los saberes necesarios para ello, reconocidos en exclusiva a los profesionales que los administran; por ejemplo, la sanidad o los transportes. En el caso de la escuela, sin embargo, el saber necesario para decidir se presume compartido por profesores y padres, aunque, como luego veremos, éste es uno de los puntos calientes del problema.

En segundo lugar, la idea de que la escuela debe acercarse a la comunidad que la rodea. Frente a la homogeneidad que, en estas coordenadas, representa el cuerpo de profesores, la participación de padres y alumnos se supone vehículo, no ya de una comunidad definida por su relación con la escuela, sino de las demandas del medio social circundante.

En tercer lugar, el principio de una gestión descentralizada. Si la adecuación de la escuela a las necesidades sociales no ha de ser impuesta por intermedio de una estructura centralista, es decir, desde el supuesto de que sólo el gobierno, el parlamento u otras grandes estructuras representativas pueden hablar por la sociedad global, ésta ha de hacerse sentir horizontalmente a través de la participación en cada centro.

Finalmente, puesto que uno de los objetivos proclamados por la escuela es la formación para la convivencia en democracia, el ejercicio activo y consciente de la ciudadanía, etc., la participación en la escuela debe ser también una escuela de participación para los jóvenes. A ello puede añadirse, además, todo lo que se quiera sobre el papel formativo, en los términos más generales —es decir, para su desarrollo personal—, de la participación de éstos.

Con tal gama de razones en su favor —y podrían citarse otras, pero aquí se trata sólo de señalar las más comúnmente aceptadas—, parece que la participación en los centros debería discurrir por una especie de camino de rosas, salvo las divergencias y conflictos derivados de las naturales o artificiales diferencias de opinión que, como a cualesquiera otras personas, pudieran dividir, en cada caso, a los participantes. Sin embargo, el panorama es justamente el contrario. No quiere ello decir que consejos

escolares y otras instancias de participación se constituyan en campos de batalla ni escenarios de conflictos abiertos. Lo que sucede es, en cierto modo, peor: una pugna sorda, raramente declarada pero pertinaz e irreductible, en torno al establecimiento de las esferas propias de cada colectivo. No es una batalla abierta, sino una guerra de desgaste derivada de la falta de correspondencia entre los postulados del discurso participativo y la realidad de unos grupos sin competencias donde se les ha dicho que pueden ejercerlas o celosos de prerrogativas que, por otra parte, no quieren reclamar abiertamente.

Lo que aparece en la escuela es un entramado formado por tres grupos, profesores, padres y alumnos, vinculados entre sí por relaciones que no son de colaboración, sino de poder; relaciones asimétricas y bipartitas, no tripartitas, como las que vinculan a profesores con alumnos, a profesores con padres o a padres con hijos; grados de implicación distintos, pues mientras para los alumnos la escuela es un lugar de formación, para los profesores es un lugar de trabajo y para los padres una institución marginal.

Las posiciones asignadas y las actitudes adoptadas ante la participación resultan mediatizadas por la forma en que ha sido socialmente definida la relación de cada agente con la escuela. A primera vista, cada uno ha sido puesto simplemente en su lugar: los padres eligen centro, los profesores enseñan y los alumnos aprenden. No obstante, detrás de estas aparentes perogrulladas hay opciones sociales que determinan fuertemente el proceso participativo.

Los padres eligen centro en cuanto «propietarios» de sus hijos. Está fuera de discusión que alguien debe cuidar de la educación de los niños y tomar decisiones al respecto, pero no hasta qué edad, si ese alguien debe ser la sociedad, la familia o ambas, si los padres deben actuar individual o colectivamente, etc. Los niños tienen que aprender, pero hay un salto desde esta constatación hasta la asignación social de la capacidad de decisión sobre qué aprender, cómo y cuándo aprenderlo, en qué contexto institucional, etc. Debe haber profesores, pero eso no nos dice nada sobre si deben ser considerados como trabajadores subordinados a la autoridad escolar o como profesionales con un alto grado de autonomía, si deben actuar como transmisores o como monitores, si les corresponde evaluar o no, etcétera.

Todo lo que nos lleve más allá de la banalidad consistente en constatar, una vez más, que hay padres, hay profesores y hay alumnos, nos llevará a través de una cadena de opciones preñada de consecuencias sobre el proceso participativo, y cada una de estas problemáticas merece un tratamiento diferenciado. Aquí, no obstante, nos limitaremos a los efectos del ambiguo estatuto del profesorado.

LA PARTICIPACION DE LOS OTROS COMO INTRUSISMO

La condición del enseñante es una mezcla inestable y nunca definitiva de elementos que caracterizan posiciones ocupacionales y relaciones de trabajo muy dispares entre sí. Es ocioso recordar que no todos los trabajos son iguales. Una de las variables que los distingue es el grado de autonomía y control sobre su propia actividad de que goza el trabajador. Estos, por ejemplo, son mínimos en las rutinas del operario de una cadena de montaje y máximos en el ejercicio de una profesión liberal. Entre uno y otro hay diferencias de horario, de calendario, de retribuciones, de prestigio, de poder, de cualificación, de autoestima, de oportunidades de promoción, etc. En suma, hay claras diferencias de clase, las que separan al trabajo asalariado de la pequeña burguesía privilegiada.

Los enseñantes no son ni una cosa ni otra. Como titulados superiores, de nivel universitario —en sentido pleno los de secundaria, de reconocimiento reciente y título de menos valor los de básica—, se consideran igualmente cualificados que sus compañeros de promoción, de las mismas u otras carreras, que ejercen como profesionales liberales, funcionarios, cuadros empresariales, etc. Pero como asalariados que, además, representan el peldaño inferior en la jerarquía laboral de la educación, ven su proceso de trabajo regulado por rutinas administrativas, están sometidos a escalas de autoridad, etcétera.

Los enseñantes deben seguir programas establecidos, cumplir horarios, aceptar pautas de evaluación, cumplir toda suerte de normas burocráticas; en definitiva, aceptar que otros controlen en cierto grado su trabajo, tanto como producto cuanto como proceso. Además, sus retribuciones son sólo moderadamente altas en comparación con el conjunto de los asalariados y manifiestamente bajas si se comparan con las de los cuadros y técnicos de las empresas y la administración pública o las de los profesionales liberales.

Por otro lado, sin embargo, poseen una cierta capacidad colectiva e individual de controlar su propio proceso de trabajo. Colectivamente, a través de claustros, consejos escolares, departamentos y seminarios, etc. Individualmente porque, al fin y al cabo, cada uno reina entre las cuatro paredes de la clase dentro de los límites permitidos por las normas vigentes, la dirección de turno y la inspección.

Esta ambigüedad no es estable. Sus competencias pueden verse ampliadas, por ejemplo, por medidas descentralizadoras que aumenten la capacidad de decisión de los centros, o de cada profesor directamente, o por la demanda a las escuelas de servicios que requieren de ellos nuevas cualificaciones o amplían su campo de intervención —por ejemplo, la orientación profesional—. O pueden verse mermadas, pongamos por caso, por la irrupción de otros profesionales que pasan a ejercer funciones antes asignadas a ellos —por ejemplo, la de los psicólogos escolares—, por la

estandarización de los procedimientos pedagógicos que se produce a través de los libros de texto, etcétera.

Tampoco son invariables la percepción que el colectivo tiene de sí mismo ni el lugar que desea ocupar en el entramado social. Una muestra de esto puede encontrarse en la sustitución de unas palabras clave por otras en el discurso autorreferente de los enseñantes. Hace diez o quince años, en plena efervescencia política y social, la expresión de moda era «trabajadores de la enseñanza», que denotaba un deseo de identificarse con el conjunto de los trabajadores, concretamente los asalariados, y de acercarse a la clase obrera en el sentido fuerte del término. Hoy en día se habla ya mucho más de «profesionalización», «profesionalidad», «dignificación de la profesión docente», etc., lo que a mi juicio revela un importante cambio de norte, el deseo de identificarse con el sector más privilegiado del trabajo. Se pasa, en suma, de buscar identificarse con el conjunto de los trabajadores a tratar de distinguirse de ellos.

En su pugna por mantener o ampliar sus competencias y, con ellas, su reconocimiento profesional, su prestigio, su status y todo lo que a ellos se asocia, los enseñantes encuentran concurrencia, como ya se ha indicado, en otras profesiones (administradores, psicólogos, etc.), pero aquí no vamos a ocuparnos de ese conflicto horizontal. A lo largo de líneas verticales, otros conflictos los oponen a las organizaciones educacionales (los centros-empresa, la administración pública) y al público de las mismas (padres y alumnos). La diferencia entre estos últimos es que mientras los primeros, los empleadores, cuentan con el poder que les dan la ley y la administración de las nóminas, los segundos, fuera de los mecanismos de participación, o no cuentan con ninguno (los padres) o están incluso sometidos al de los profesores (los alumnos).

En este contexto de intereses en conflicto es donde debe analizarse el proceso participativo y sus resultados. Sin que medien cambios sustanciales en la organización general de la enseñanza y el aprendizaje como sistema y como proceso, la atribución de la capacidad de decisión o de competencias a los distintos agentes, sean colectivos o personas, debe considerarse como un juego de suma cero. Para que pueda decidir uno, tiene que dejar de poder hacerlo otro. En este sentido, la pugna de los enseñantes por el reconocimiento de su profesionalidad o, lo que es lo mismo, de sus competencias, entra necesariamente en colisión con la participación del público escolar en las decisiones.

Profesor II.—(...) Estos señores, miembros del Consejo Escolar, que no son docentes, al nivel de ese diálogo, en la mayoría de las cuestiones tampoco deberían entrar. O sea, capacidad decisoria, tampoco.

Profesora II.—En cuestiones docentes.

Profesor II.—Ahora, capacidad de colaborar, de hablar, de exponer problemas, porque también los observan y los ven, sí. Pero a nivel decisorio, en ciertos temas, no tenían por qué (PPB).

Esto se manifiesta claramente en su hostilidad, abierta o larvada, a cualquier injerencia. Aunque no se niega el principio de participación de los padres, los enseñantes desearían verla encuadrada dentro de límites que no afectasen a sus competencias.

No es que no intervengan, sino que intervengan cuando y para lo que deben intervenir.

(.....)

Pienso que, efectivamente, el hecho de que participen... cuanto más mejor, al menos padres. Pero han entrado convencidos de que no es que participen, es que son ellos los que deben mandar (PPB).

La participación de los padres es aceptada siempre y cuando no interfiera en los designios del profesorado ni ponga en cuestión su profesionalidad, sus competencias.

Una cosa es participar y otra cosa es colaborar.

(.....)

Profesor.—Muchos padres vienen a cooperar con el profesor, a cooperar con el tutor, para decirle: «éstos son los defectos que tiene su hijo» y le escuchan y, entonces, el padre le ayuda (...).

Profesora.—La participación personal, que es la que es efectiva (PPB).

Intervenir... en lo que deben intervenir. Participar, pero no mandar. Colaborar, mejor que participar. Participación personal, antes que colectiva. Cooperar, que equivale a escuchar y seguir las instrucciones. En suma, cargar con parte del trabajo, pero no compartir la capacidad de decisión. Presentarse de uno en uno, pero no molestar como colectivo. Apoyar al profesor, pero no intentar decirle lo que tiene que hacer.

La hostilidad aumenta todavía cuando se habla de la intervención de la sociedad global. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación establece la presencia de un representante de las autoridades locales en los consejos escolares.

La LODE (...) además introdujo el concejal del Ayuntamiento... es eso que parece un poco meter la política en el centro.

(.....)

La cuestión de la inclusión del concejal en el Consejo Escolar... Claro, es un cargo político, porque viene un cargo político, no viene un técnico del ayuntamiento. (...) No cumple ninguna función, es un elemento extraño en el centro.

(.....)

Profesor IV.—Por supuesto, la representación de un partido político en el claustro no tiene nada que ver, o sea, un comisario político, aquí, pienso que está mal.

Profesor III.—Depende del color que sea, evidentemente.

Profesor IV.—Eso está clarísimo, clarísimo. O sea, que el personal del Ayuntamiento, como representante del Ayuntamiento, ajeno a cualquier partido político, puede participar; pero que un comisario político tenga que votar quién va a ser el director, el jefe de estudios o cualquier cargo que haya en el instituto, es que eso está fuera de lugar. A estas alturas, además, los comisarios políticos están... Además, es un comisario político, ¿no? Es un representante de un partido político (...) (PPB).

La «política» se presenta como la expresión de intereses particulares, partidarios, ideológicos, mientras la «técnica» representaría los intereses generales o sería ajena a cualquier interés. Al Ayuntamiento se le podría perdonar el envío de un técnico, pero no el de un político. Para que la política pueda ser vista bajo su peor dimensión, real o imaginaria, la soberanía popular, el voto, el control democrático, etc., no deben siquiera aparecer en el discurso. El representante de la autoridad municipal es, por definición, un político, sin que quepa pensar siquiera en la posibilidad de que sepa algo de educación. La invocación de la figura del «comisario político» cierra el círculo, estigmatizando definitivamente al emisario municipal y colocando, implícitamente, al profesor en el papel del profesional bajo control. Este, por el contrario, es, también por definición, un técnico, sin que quepa atribuirle, en su relación con la enseñanza, el más mínimo sesgo político.

Pero no sólo lo que viene de fuera de los cuatro muros escolares es ajeno a la educación. También lo que, estando dentro de ellos, no posee un lugar reconocido en la relación pedagógica. La presencia del personal administrativo y de servicios resulta tan mal vista o peor. El efecto de la LODE sobre la participación es que,

lo han empeorado un poquito, porque tampoco comprendo por qué tienen que participar en muchos temas estrictamente académicos... pues... no sé, conserjes o... (PPB).

Las cautelas no deben ocultar el centro del mensaje. Que se trate de temas «estrictamente académicos» en vez de simplemente académicos, o de cualquier tema, o que se utilice el ejemplo de los conserjes, el personal menos cualificado, para rechazar la participación de cualquier trabajador no docente no revela sino la mala conciencia que produce la oposición a la participación, o la conciencia de que lo dicho puede no ser bien recibido. En todo caso, ya no queda nadie por descalificar.

La cuestión es que la participación de otros sectores es vista como una merma de las propias competencias. Como toda ley, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación estableció unos mecanismos de participación que, en numerosos centros, supondrían una marcha atrás respecto de lo ya construido en la abierta situación anterior, pero, en la mayoría de los casos, supuso, al menos para los sectores que no eran los profesores, ponerlos en pie donde no existían. A menudo, el menosprecio por lo que supuso la LODE no hace sino ocultar el deseo de ignorar sus avances, en particular el reconocimiento del derecho a la participación al resto de la «comunidad educativa».

Profesor I.—(...) En el sentido de participación, antes de la LODE el Consejo Escolar ya funcionaba.

Profesor II.—Sí, sí, perfectamente. Pero como Consejo Escolar..., Consejo de

Dirección... Consejo de Dirección, exactamente igual. La LODE no ha hecho para nosotros ningún cambio ni nada fundamental (...).

Profesor III.—Una variación de nombres (...). Y, además, forman parte ahora los mismos miembros.

Profesor II.—(Dice algo que no se entiende). Bueno, los alumnos no entraban...

Profesor I.—... pero entraban padres y profesores, igual (PPB).

Pero no debía ser todo tan igual cuando la ley es vista como un ataque a la autonomía del colectivo de profesores y un recorte de sus competencias.

Profesora I.—Me parece que el claustro ha perdido sus capacidades. El claustro ha quedado reducido exclusivamente a hacer programaciones y actividades extraescolares y, aun así, las actividades extraescolares han de estar revisadas por el Consejo Escolar. No tenemos capacidad de decisión. Es decir, el claustro no tiene capacidad de decisión alguna, mientras que antes sí la tenía, claro.

Entrevistador.—¿Y eso es malo?

Profesor II.—Desde algunas situaciones puede que sea malo.

Profesora II.—Desde el punto de vista del profesor es malo.

Profesora I.—En algunas situaciones es malo, porque los padres no...

(.....)

Si quieres que se quite o que se ponga algo, yo te diría que sí, que se debe poner un poco más... que tuviera el claustro... no sé, autoridad... Porque es que ahora ya no tiene ninguna, se la han quitado. Le han quitado al claustro toda autoridad aquí, en el instituto (PPB).

CO-LABORAR, SI; CO-DECIDIR, NO

Expresiones como «comunidad escolar», «los agentes del proceso educativo» o «todos los sectores implicados», que suelen acompañar al discurso sobre la participación, tienen su mayor defecto en el mismo punto que su mejor virtud. Esta consiste en que borran las diferencias de intereses entre los colectivos a los que engloban para presumir una empresa común que sería la base de una participación armónica. Aquél en que, al hacerlo, ocultan las fuentes potenciales de conflicto y, sobre todo, ignoran las relaciones reales entre dichos colectivos fuera del imaginario de la participación, en la vida cotidiana de los centros.

Profesores y alumnos no son simplemente dos grupos de agentes, dos sectores implicados o dos secciones de la comunidad escolar. Son dos colectivos unidos y separados a la vez por una relación de poder en el contexto de una institución. Una relación de poder es algo más que una relación a secas, y una institución es algo más que un agregado de individuos o un espacio social indefinido. En realidad, en la institución escolar hay algo más que una relación de poder: hay varias, y todas ellas sitúan encima a los profesores y debajo a los alumnos.

La primera es la que une a la sociedad y el individuo. El profesor, investido de legitimidad por aquélla, agente de la institución escolar, representa, ante el alumno, el todo frente a la parte, el interés general frente al capricho particular, la norma frente al caso.

La segunda es la que separa —pero no aísla— al docto del lego, al que sabe del que no, a quien tiene la posibilidad y el derecho de enseñar de quien tiene la necesidad y el deber de aprender, al que puede dar del que ha de recibir. El profesor representa así al saber, la racionalidad, la civilización, la cultura; el alumno a la ignorancia, el instinto, la barbarie, la naturaleza. El que sabe no sólo sabe lo que hay que saber, sino también cómo hay que aprenderlo; el ignorante carece tanto de los medios como del impulso para salir de su ignorancia.

La tercera es la que discurre entre los adultos y los que no lo son. Por definición, los primeros son gente en posesión de todas sus facultades humanas y, en consecuencia, capacitados para decidir; los segundos, por el contrario, no han desarrollado todavía aquéllas y necesitan que alguien decida por ellos. La escuela no ha creado esta distinción, pero vive sobre ella y la refuerza. Más allá de cualquier límite institucional —concerniente a la primera relación— o racional —concerniente a la segunda— el profesor puede siempre seguir invocando su superioridad y su autoridad sobre el alumno porque él es adulto, pero éste no lo es.

Todo se alinea del lado de los profesores para permitirles definir y ordenar la realidad escolar y exigir que los alumnos se amolden a sus definiciones y al orden por ellos creado. En medio de tal asimetría, la participación de los alumnos no es entendida por los profesores en términos de co-decisión, es decir, de reparto de la capacidad de determinar la vida escolar, sino en términos de co-laboración, esto es, de asunción activa, por parte de los primeros, de unos fines y unos medios previamente dictados, individual o colectivamente, por los segundos.

Te das cuenta de que no están maduros, que este nivel de quince o dieciséis años lo tiene a todos los niveles. Me parece que, un Consejo Escolar... tiene que ser absurdo que éstos tenga voz y voto opinando como todos.

Sin embargo, se desea de ellos otro tipo de «participación»: la consistente en asumir las tareas «sucias» pero necesarias, aquellas que los profesores creen por debajo de su competencia profesional pero cuya no realización amenazaría el buen desarrollo de su actividad cotidiana.

Profesora II.—No están a la altura de las tareas. Un delegado de curso tiene muchísimas tareas que tiene que hacer y no las hace.

Entrevistador.—¿Por ejemplo?

Profesora II.—Por ejemplo, preocuparse un poco de la disciplina de la clase cuando no está el profesor.

(.....)

Entrevistador.—¿Tú crees que se les han dado más competencias de las que pueden asumir?

Profesora II.—(...) Por mí, intervendrían muchísimo más: guardia de pasillos, qué sé yo... aquellas funciones, todo lo deberían de controlar ellos (PPB).

El término participación es una muestra de lenguaje pervertido. Su presencia permanente en el discurso escolar oficial y oficioso tiene que ver con cualquier cosa menos con la realidad, y quien crea poder conocer ésta a través de aquél no conseguirá sino engañarse. Es como si tratáramos de hacernos una idea del funcionamiento interno de las empresas a través de las ofertas de empleo de los periódicos dominicales: nueve de cada diez reclaman la capacidad de trabajar en equipo. Según esto, las empresas españolas estarían, por su organización, en algún lugar entre las familias henchidas de afecto y las comunas utópicas sostenidas por la militancia. La realidad es mucho más prosaica: «trabajar en equipo» no se opone a trabajar sometido a una autoridad, sino a trabajar de manera autónoma. Lo que el empresario llama «trabajar en equipo», como lo que el profesor —cuando se refiere a otros— llama «participar», es, sencillamente, aceptar las reglas de un trabajo —productivo o escolar, tanto da— organizado por él.

Si la intervención de los alumnos en asuntos impersonales puede ser descalificada como inmadura, su intervención en los personales es rápidamente rechazada como inoportuna o, peor aún, improcedente, impertinente. Dicho de manera más breve: a un profesor le resulta intolerable ser juzgado por un alumno. Esta reacción deriva de la especial vulnerabilidad de la posición del profesor. Puesto que los alumnos no son iguales ni meramente pasivos, el trabajo del profesor difícilmente puede ser medido por sus resultados. Hacerlo por su proceso, por su metodología, sería algo altamente controvertido, pues ésta tampoco puede ser contrastada con aquéllos y se convierte, por tanto, en materia demasiado fácilmente opinable. La mejor defensa contra esto es que el trabajo del profesor no pueda ser objeto de discusión. Como cualquier otro grupo profesionalizado o que aspire a llegar a estarlo, los enseñantes discuten mucho sobre su trabajo en general, pero raramente en particular. No se debe criticar a los colegas, menos todavía permitir que lo hagan otros y muchísimo menos que estos otros sean precisamente los alumnos. Estos últimos, aunque no se privan de hacerlo en privado y ocasionalmente lo intentan en público, son muy conscientes de ello:

Además, que siempre te dicen que tú eres un niño de diecisiete años. «¿Cómo me vas a decir a mí, que llevo ya treinta años dando clase y nadie se me ha quejado nunca?» Y tampoco... (AAC).

El profesor, ¿no?, al contarle los problemas y tal, pues nos hizo una encuesta y tal, ¿no?, y entonces salió... barbaridades. Y, entonces, lo queríamos llevar a la Junta de Evaluación, ¿no?, y el profesor, antes de entrar nosotros, pues lo expuso y empezaron a discutir. Y, bueno, nosotros, adonde queríamos no entramos, porque los oías chillar pues exageradamente, que no querían que entráramos, pues si iba a ser una crítica que pasaban de que se les criticara en público, que no sé qué, que no sé cuántos (AA1).

Es muy delicado. Delante de todos los demás profesores tú no puedes criticar a un profesor, porque no sienta bien (AAC).

Este comportamiento es habitual en los grupos profesionales. Los médicos, por ejemplo, no discuten un diagnóstico ante los pacientes, reclaman el derecho a ser los únicos capaces de juzgar la calidad profesional de sus colegas y evitan que esto tenga lugar en público. Los abogados se comportan del mismo modo, requiriéndose incluso la venia de uno para que el cliente pueda cambiar a otro en un mismo caso. Los tribunales de honor son sólo la forma más acabada de este corporativismo autodefensivo frente al público. Los profesores no cuentan con tales instrumentos, pero emplean en el mismo sentido todas sus posibilidades.

LA ESPADA DE DAMOCLES

En cualquier posible situación conflictiva, individual o colectiva, los profesores cuentan siempre con una ventaja sobre los alumnos: éstos dependen del poder de aquéllos, y no al revés. Si el proverbio dice al chino que puede sentarse a la puerta de su casa a ver pasar el cadáver de su enemigo, la prudencia indica al alumno que el profesor puede sentarse a la puerta del final del curso a ver pasar el suyo. Un alumno, sus delegados o sus padres pueden sacar fácilmente un conflicto con un profesor a la luz pública en el ámbito del centro, pero al profesor no le faltarán ocasiones de ejercer su poder en la actividad semipública y semiprivada de calificar. Es cierto que siempre cabe recurrir a un tribunal, o algo parecido, pero, en la práctica, este expediente, además de ser personalmente muy costoso, está reservado para los que no se mueven sobre el delgado hilo que separa el aprobado del suspenso, la conducta aceptada de la sancionable, etc. La mayoría de los alumnos tienen demasiado que perder en una confrontación abierta con el profesor. Además, la eficacia del poder arbitrario no se basa en su ejercicio constante, sino en la constante posibilidad de su ejercicio.

Y éste, efectivamente, tiene lugar, aunque raramente lo haga en forma inequívoca. El funcionamiento cotidiano de las escuelas pone ante los profesores abundantes opciones entre alternativas que en sí mismas no son represalias, pero pueden emplearse como tales. Eso las vuelve más temibles y eficaces, puesto que no pueden ser contestadas.

Alumno II.—(...) Por ejemplo, el de Ética nos hace ahora como chantaje, pues nos dice... nos dice: «Bueno, a lo mejor os podría, pues... pues retrasar el examen si no fuereis tan protestones, si no exigís tanto los derechos (...).

Alumna I.—Te hacen más o menos una especie de chanchullo... pues, para que estés más o menos callado, porque este profesor daba la queja de que todos, en la segunda evaluación, no les hacía exámenes, ¿no?, y que la culpa la teníamos nosotros por haber protestado y haber sido tan exigentes y que no

teníamos que reclamar nuestros derechos, que tanto nuestros derechos y que ni siquiera sabemos cuáles son nuestros derechos (AA1).

El grupo se encuentra así con que una actitud demasiado activa puede volverse en su contra, con que el intento de ejercer derechos que les han sido formalmente otorgados y reconocidos puede tener negativas consecuencias para ellos: por ejemplo, un examen que, de otro modo, se habrían evitado. La amenaza puede pender también, de manera individual, sobre los que se destaquen en la defensa de los intereses del grupo:

Nosotros hemos tenido problemas con el de Etica, y ése nos tiene a todos los delegados, pues... al delegado y a mi (es la subdelegada), pues machacaditos. Y a la mínima nos ataca, a la mínima está a ver si... A mí, el otro día, dándome la paliza y que si me va a suspender, por todo el morro, porque no me había leído una cosa. Y entonces, el tío, diciéndome que como no me la había leído pues me iba a suspender, y a una tía que tampoco se la había leído, que decía lo mismo que yo, pues nada, pasando de ella, muy bien... (AAI).

Además, tú, a los delegados sobre todo, les dices algo y se lo toman (los profesores) como una cuestión un poco personal. Le dices, a lo mejor, que explica mal y, en una hora, hablas o algo y ya te dice: «¿Cómo que yo explico mal? ¡Es que tú no atiendes!» Y ya, enseguida... (AAC).

Una buena escenografía puede ayudar mucho. Desde la silla paterna que preside la mesa hasta los fastos de la iglesia o el Estado, el poder siempre se ha servido de ella. Véase esta pequeña obra de arte:

En la primera junta (de Evaluación) nosotros entramos. Bueno, un corte increíble yo pasé. Llegamos: todos los profesores y había dos sillas separados... encima, separados, jera ya! Y coge y ya, pues se dieron cuenta algunos que son majos y, nada, pues «coged las sillas y veniros para acá». Pues nos ponemos juntos y todos mirándonos. Y yo da la casualidad de que había suspendido música y había sólo tres suspensos, y faltaban por poner las notas de música. Y el tío empieza: «Sí, pues sólo ha habido tres suspensos...», y me empieza a mirar a mí, claro, como yo era uno de ellos... Y eso ya te intimida... Y ya te da el corte: que no, yo no voy a hablar, porque ya... (AA1).

ENTRE EL RECONOCIMIENTO Y EL DESCONOCIMIENTO

Es relativamente fácil cambiar la ley, pero no tanto las costumbres ni las mentalidades. La ley ha reconocido a los alumnos y a los padres el derecho a participar en los órganos de gobierno de los centros, pero los profesores presentan, a menudo, cierta tendencia a desconocerlo. No se niega la ley, ni se clama abiertamente en contra de la participación en general. Como vimos antes, lo que se desea en realidad es que los otros sectores participen al servicio de lo que los profesores quieren, aunque lo que quieren pueda ser también lo que creen que conviene a los demás. Sin embargo, la participación no produce sólo colaboración, sino también conflictos. Entonces surge la tendencia a devaluar la participación del otro, a

ponerle obstáculos. Queriendo o sin querer, los profesores se encargan de recordar a los representantes de los alumnos que, aunque en los órganos de participación parezcan iguales, en realidad no lo son; que aunque semejen estar investidos de legitimidad, en realidad no la tienen, etcétera.

No sólo los representantes de los alumnos son puestos en cuestión; también lo son los de los padres. Puesto que a éstos no se les puede negar la madurez, y puesto que resultaría demasiado fuerte negarles el derecho, se discute la legitimidad de su representación:

Yo pienso que por el hecho de no aparecer y de no participar mucho es que están de acuerdo con los criterios de los profesores. Te voy a dar un ejemplo. La visión es ésta: mientras que los padres están representados por cuatro padres en el Consejo Escolar, los profesores por seis. Pero mientras los seis profesores son elegidos, en general, o han sido elegidos con la totalidad del claustro, los padres, de la totalidad de trescientas y pico familias, han votado... ¿cuántos? El que obtuvo más votos tuvo 28. Entonces, ¿hasta qué punto es una representación representativa? ¿Hasta qué punto, por ejemplo, la dirección del APA es representativa de la opinión de los padres? (PPB).

Obsérvese el curioso razonamiento. Los padres representantes no lo son tanto porque no han sido votados por todos sus representados. Esto pasa en todas las democracias, salvo que el voto sea obligatorio, pero a nuestro profesor le asombra. Lo razonable, en pura vena democrática, parecería pensar que, si el resto de los padres no toma parte en las elecciones es porque están de acuerdo con lo que hacen los elegidos por unos pocos o, al menos, no en desacuerdo. Sin embargo, al mismo tiempo que se niega tal cosa no se tiene empacho en atribuirse la adhesión de la mayoría silenciosa. Todo el que no está contra mí está conmigo, y el que no está conmigo o está contra mí sólo se representa a sí mismo.

En el caso de los alumnos, la participación es mucho más elevada: tanto como la de los profesores y, en todo caso, notablemente mayor que la de los padres. Entonces, como ya no se puede cuestionar el procedimiento de elección se pone en duda la actividad de representación:

Profesora I.—De todas maneras, tampoco pienso yo que los que están en el Consejo Escolar sean muy representativos de los alumnos.

Profesora II.—No, en absoluto. Ellos son (sic) con su opinión particular. Antes de un Consejo Escolar y después de un Consejo Escolar éstos deberían, por lo menos, reunir a todos los delegados y subdelegados y decirles y hablar lo que sea, y, entonces, así sería una participación de los alumnos. Pero de esa manera como lo hacen, ni consultan a los demás, ni les hablan a los demás. Es una especie de...

Profesor II.—Dictadura de los delegados.

Profesora I.—Son ellos, los que van al Consejo Escolar... aquí traen su opinión personal, particular (PPB).

Lo que los profesores dicen puede ser cierto o no, pero no es suficiente para cuestionar la legitimidad de los delegados. Al fin y al cabo, fue la ley la que los estableció como irrevocables y no sujetos al control de sus asam-

bleas ni de otras formas de participación colectiva. Si hacen lo que los profesores dicen, no consultar a nadie, no se puede dejar de reconocer que son perfectos émulos de los diputados y senadores de la nación. Si intentan hacer lo contrario, lo más probable es que encuentren toda suerte de dificultades para contactar con sus compañeros, reunirse dentro del horario escolar, etc. El profesor siempre puede arreglárselas, incluso, para descalificar a los representantes ante los representados:

Alumna I.—(...) Nos llevan a un punto que nos lían de tal manera que... que nos comen. O sea, porque, cuando pasó lo de la Junta de Evaluación, después de discutir dijeron que el problema se solucionaría con el profesor. Y llegó el profesor este, ¿no?, y empezó a decir: «A ver, los problemas». Y levantamos la mano el delegado y yo (la subdelegada). No quería que hablásemos nosotros dos, porque sabía que nosotros dos estábamos más enterados del rollo que los demás de las clases.

Alumno II.—Veníamos con una chuleta así y una hoja...

Alumna I.—Hecha por el profesor, salvo el tutor y los otros, de los problemas que había y tal... y tal... Y sabía el rollo este y no quería que habláramos. Bueno, tuvo una bronca con él (con el delegado), porque levantó la mano y le dijo: «Bájala, que te he visto»; y el otro: «No, que quiero hablar». Y no nos dejaba hablar. Levantamos la mano los dos primeros, y la gente cogió... y levantaron las manos un par de la clase y sólo hablaban los de la clase y nosotros nada, y...

Alumno II.—Y, además, yo, pues estaba el primero o el segundo para hablar. Fue retrasando así hasta el final de la clase, me tocó y no pude hablar (AA1).

Hay mil formas de recordar a los alumnos que su opinión no es muy importante. Las Juntas de Evaluación, donde se supone que deben entrar cuando los profesores ya han hecho parte del trabajo, pero sólo parte, solos, se prestan a algunas de ellas.

Por ejemplo, las reuniones de los exámenes, las Juntas de Evaluación: pues ellos se meten primero en una sala y a nosotros nos dejan fuera. A lo mejor estamos hora, hora y media... hasta dos horas podemos estar fuera sin hacer nada (AA1).

Muchos profesores, cuando nosotros entramos, ya se van. Hay muchos que ni siquiera se quedan a oír lo que les queremos decir (AAC).

LO PARTICULAR Y LO GENERAL

Los que se quedan tampoco están dispuestos a escuchar cualquier cosa. Cuando los alumnos creen llegado el momento de hablar, después de esperar y de vencer el miedo, resulta que lo que vienen a decir no es válido. No es ni cierto ni falso, ni verdad ni mentira, ni correcto ni falso: es, ni más ni menos, impertinente. Impertinente, en el sentido habitual del término, por su contenido real; impertinente, en el sentido literal, por su dimensión formal. De las cosas que se supone que deben decir no saben, y de las que saben no deben. Una forma de descolocarlos es indicarles constantemente

que están fuera de plano, hablando de lo particular cuando hay que hablar de lo general y acorralándolos en aquello cuando hablan de esto. Los profesores se oponen, por ejemplo, a que se traten los problemas con nombres y apellidos.

Yo me acuerdo en segundo, que dije: «Fulanita, de tal (asignatura), me parece que tiene muy alto nivel... tal y tal», y te dicen que es un caso particular...

Resulta que van uno por uno: «Fulatio de tal... pues me parece que se ha esforzado mucho en esta evaluación; entonces, pues, si está entre Pinto y Valdemoro... pues aprueba». Ya entro, bueno, y dicen: «¿Qué nos quieres decir? Bueno, pues ¿a ti qué te parece la clase?» O sea, a mí no me plantean ningún caso en concreto.

Alumno II.—(...) Entrás ahí y te preguntan por una pregunta que no tiene contestación, porque: «¿Qué tal la clase?» No te puedes decir a ningún profesor directamente, no te puedes dirigir a ningún profesor. Tenemos que hablar de todos los profesores en conjunto.

Alumno I.—Tampoco vas a generalizar los problemas.

Alumna II.—Claro. Y, aparte, es que tú no puedes decir en general: «Bien», porque habrá unos que estén muy bien y otros que estén muy mal, y con los profesores lo mismo. Y no, deberían dejarnos a nosotros, o sea, ser nosotros los que dijésemos lo que pasa y, después, según los problemas de cada profesor y de cada alumno, pues ellos poner las notas (...) (AAC).

Se les impide que intervengan a partir de los elementos que manejan, su experiencia o la de sus representantes, y se les requiere casi que hagan teoría de la educación, que entren en el terreno en que, por definición, no pueden moverse bien mientras los profesores lo hacen como un pez en el agua.

Pero cuando los alumnos tratan de plantear algo al nivel de generalidad que representa el grupo clase, los profesores tampoco tienen dificultad en aducir el caso particular que niega la norma. Antes vimos cómo el delegado que se quejaba del nivel, o de la calidad de la explicación, se tornaba pasible del reproche de no prestar atención; no es más fuerte la posición del que saca buenas notas:

Lo que ocurre muchas veces es que como entras, en mi caso, y dices: «Creo que hay muchos suspensos en tal asignatura». Y a mí me han puesto sobresaliente, pues te dicen: «Tú no puedes hablar». Porque te dicen: «¿Y a ti, qué te ha puesto?» «Pues no era tan difícil aprobar», te dicen. Entonces, te ponen en un apuro, no te tratan como un representante.

Y yo digo: «Usted manda demasiado para estudiar.» Y entonces dice rápidamente: «¿Y cómo puedes tú estudiarlo y sacar sobresaliente?» ¿Y qué digo? Ya no tengo contestación (AAC).

Si no hay un caso a mano, siempre cabe hacer manifiesto que el representante estudiantil no tiene ninguna razón, sin necesidad de discutirlo:

Es que no está el ambiente como para decirles... O sea, ellos te preguntan: «Bueno, ¿qué problemas tiene este curso?» Y tú dices: «Yo es que creo que la gente estudia bastante.» Y se empiezan a reír... (AAC).

Los profesores, en suma, tienen muchos más recursos simbólicos y más tablas que los alumnos. Aparte de que su oficio es hablar, saben más por viejos que por profesores. No les resulta difícil confundir a los representantes, «comerles el coco», hacerles creer en cualquier momento que no tienen razón y que, si la tienen, no era ése el momento de plantearlo.

PARTICIPAR, ¿PARA QUE?

Cualquier persona a la que se pregunte en una escuela comparte el diagnóstico: los alumnos tienen escaso interés en participar en los órganos de gestión. Son pocos los que se presentan a delegados. Las elecciones no se toman en serio. Presentan poca disposición a discutir los asuntos de los consejos y otros órganos antes de su celebración. El interés decrece con el tiempo, a lo largo de cada curso y de un curso para otro.

Sin embargo, sería demasiado fácil atribuir esto a que son jóvenes, «pasan», etc. Lo que sucede es que la experiencia les enseña que la participación no es algo muy útil. Se combinan una serie de mecanismos en los que se disuelven sus esfuerzos, en los que todo impulso inicial se pierde, en los que cada nuevo paso indica que no conseguirán lo que desean, o no lo conseguirán por ahí. De entrada, se encuentran en minoría en todos los órganos. Incluso si hicieran una alianza con los padres, lo cual es altamente improbable, seguirían estándolo frente a los profesores.

Además, les faltan las destrezas adecuadas para moverse en el intrincado mundo de las reuniones formales y las instancias administrativas. Los profesores, que son adultos, dominan la palabra y tienen más experiencia que ellos, están siempre en una posición de partida ventajosa. La misma presencia de los alumnos en los organismos de participación fuerza a éstos a cambiar de discurso, plantear sus problemas de otro modo, someterse a otras reglas, jugar fuera de su terreno.

Por último, la experiencia les muestra que, con frecuencia, un problema surgido con los profesores tiene menos posibilidades de resolverse a su favor si es llevado al espacio público de las instancias de participación que si se mantiene en el más discreto de las relaciones bilaterales. Los profesores no son ogros: están dispuestos a escuchar a los alumnos y, si lo ven preciso, a cambiar su actitud. Pero son demasiado sensibles a la crítica pública y aceptan difícilmente que su comportamiento sea expuesto y cuestionado ante otros, porque, en tales casos, lo que parece estar en juego no son opciones objetivas sobre cómo hacer las cosas sino valoraciones subjetivas sobre quienes las han hecho.

La consecuencia primera es que la estructura de delegados estudiantiles, que debe nutrir desde las relaciones día a día del colectivo estudiantil con los profesores hasta la participación en los máximos órganos de repre-

sentación, carece de una base convencida. El electorado de los representantes no cree en la viabilidad de su labor.

Como la gente sabe, pues ya dices tú: «Oye, esta tarde tengo Junta, ¿qué queréis que diga?» «¡Que se mueran todos!» Entonces, como saben que no puedes, que no te van a hacer ni pizca de caso...

Entrevistador.—Y, vosotros, ¿no os reunís antes para...?

Alumna I.—Es que la gente lo toma a pitorreo.

Alumna II.—También eso es lo malo. La gente es muy poco responsable.

Alumna I.—Yo qué sé: «Vamos a poner un examen», y pasan de ti. «Esta tarde tengo Junta de Evaluación.» Y empiezan: «Que la de literatura no se ponga pantalones, que marca mucho el culo.» Pero ¿cómo vas a decir tú eso, no? Como saben que no sirve de nada absolutamente, pues... (...) (AAC).

Por su posición, los delegados tienden a tomarse un poco más en serio su función, pero no por esto terminan de creer en ella. Tienen que actuar, pero lo hacen sin convicción alguna y, por supuesto, no van a transmitir a sus representados una fe en los procesos de participación que ellos mismos no tienen.

El papel que juega un delegado, en un instituto no lo sabe nadie. En este instituto, el papel del delegado es una risa. Pues... cuidar de la clase, que esté limpia... Tonterías, tonterías... (AAC).

La participación en el Consejo es vista como puramente inútil, como un acto formal consistente en sancionar algo que ya viene decidido de antemano, como un ritual en el que no existe posibilidad de plantear alternativas.

Entrevistador.—¿Y el Consejo, qué tal? ¿Ocurre otro tanto de lo mismo [que en la Junta]?

Alumno I.—Al Consejo llegan todos los temas hechos. En el Consejo no decides nada, llega todo hecho (...). Son temas que ya llegan hechos. Te ponen en un compromiso. Por ejemplo, la elección de jefe de estudios: te la ponen de tal forma que ya viene hecha. Y las obras que están haciendo... todo, todo viene hecho (AAC).

La conclusión final es sencilla: todo está en manos de los profesores:

Entrevistador.—Pero ¿los padres no os apoyan? ¿La asociación de padres no os apoya, por ejemplo, cuando hay un profesor que explica mal y cosas así? ¿No?

Alumna II.—Pero es que ellos tampoco... para eso no se puede hacer nada. Contra los profesores no se puede hacer nada nunca, nunca. A no ser que ya sea algo manifiesto, que coja y pegue a un niño en clase o lo tire contra la pared (AAC).

LA «ESCUELA DE DEMOCRACIA»

Es difícil hacer un balance global de lo que supone para los alumnos su aceptación e inclusión en organismos de participación. Tal vez pueda

afirmarse que ganan derechos y pierden posibilidades al mismo tiempo. Por un lado, se reconoce formal y jurídicamente su capacidad de opinar y contribuir a las decisiones sobre la mayoría de los asuntos que están en manos de los centros, aunque esto se matiza de tal forma que la mayor parte de las competencias más relevantes siguen individual o colectivamente en manos de los profesores o de las autoridades situadas por encima de ellos (véase Fernández Enguita, 1986), y se les posibilita el acceso a informaciones que antes eran inalcanzables para ellos.

Por otro, su incorporación a los organismos de participación y la estructuración de sus formas de representación constriñen sus posibilidades de acción. En el mismo acto por el que resultan legitimadas unas formas de defensa de sus intereses y resolución de sus conflictos con otros sectores, particularmente con los profesores, resultan deslegitimadas todas las otras formas alternativas posibles.

En primer lugar, se les lleva a delegar su capacidad de acción, al igual que sucede en la democracia política global. Las facultades que podrán ejercer sus representantes o delegados son las mismas que dejarán de poder ejercer ellos. Aprenden, así, a ejercer sus derechos de forma vicaria. La representación e intermediación ejercidas por los delegados se constituyen como alternativas a la formulación directa de opciones por el colectivo o los distintos subcolectivos de alumnos y su negociación directa con los otros estamentos del centro.

En segundo lugar, el hecho de que deban resolver sus conflictos con otros estamentos a través de la mediación de los organismos colegiados o de la intermediación de sus representantes contribuye a desactivarlos por diversas vías. Entre ellas, permitir que se pudran con el transcurso del tiempo que va desde que se originan hasta que llegan a la instancia adecuada; desnaturalizarlos a través de su reformulación por los delegados de grupo, de curso y representantes en los órganos; impedir que sean planteados por los directamente afectados por carecer éstos de legitimidad y de voz ante tales órganos; redefinirlos para que caigan dentro de lo que se supone competencia de los distintos cauces y organismos.

En tercer lugar, los alumnos aprenderán a actuar inútilmente y a perder sistemáticamente, tanto por el carácter minoritario de su representación por doquier como por la facilidad con que los profesores definen el terreno de juego en detrimento suyo y en favor propio. En este sentido, su participación se configura más como una forma de legitimar lo que los profesores harán de todos modos que como un mecanismo eficaz para lograr la agregación de intereses homogéneos —los de los propios alumnos— y la conciliación o negociación de intereses heterogéneos u opuestos —los de los distintos estamentos entre sí.

Esta dinámica discurre a través de equilibrios inestables y puede siempre conducir a distintos resultados. Su lógica en equilibrio, o en un desequilibrio moderado, conduce a que los alumnos se acostumbren a su pro-

pia impotencia al mismo tiempo que a aceptarla. Configura una escuela de la pasividad en la que se cede la primogenitura de la propia capacidad de organización y acción por el plato de lentejas de la representación. Sin embargo, siempre caben otras dos posibilidades: la primera es que los profesores fueren la vara hasta el punto de romperla, conduciendo a los alumnos a la inhibición más absoluta por medio de la experiencia de una participación perfectamente ineficaz; la segunda es que éstos confronten el discurso de sus derechos a la realidad de sus logros y exijan una ampliación de sus competencias o recurran a formas más directas y autónomas de organización y acción, sea complementaria o alternativamente a la participación reconocida. Lógicamente, la primera de estas dos posibilidades resulta más verosímil en condiciones normales y la segunda en forma de explosiones esporádicas.

REFERENCIAS

- FERNANDEZ ENGUIA (1985): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad*, 3.
- (1986): «Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento», *Educación y Sociedad*, 5.

EL GASTO PUBLICO EN ENSEÑANZA Y SUS JUSTIFICACIONES

Julio CARABAÑA

I. LEGITIMIDAD Y LEGITIMACION DEL GASTO PUBLICO EN ENSEÑANZA

A juzgar por las encuestas, Enseñanza y Sanidad son las dos partidas del gasto público que mayor número de españoles es partidario de incrementar, a distancia incluso de otros gastos sociales, como Vivienda o Seguridad Social (tabla I). Ciertamente que no todo empleo del gasto público en Enseñanza tiene la misma aceptación casi unánime: si el Estado hubiera de ahorrar, sólo el 6 % de los entrevistados al respecto por el CIS en 1987 estarían a favor de que se ahorrara en Enseñanza, pero el porcentaje sube al 49 % si el ahorro consistiera en recortar las subvenciones a la Enseñanza privada. No hay información sobre otros destinos del gasto público, pero es probable que muchos de ellos obtuvieran un consenso si no tan bajo como el de las subvenciones a la privada, tampoco tan alto como el del conjunto del gasto.

Otra encuesta realizada por FIES unos meses más tarde confirma los resultados de la anterior del CIS y pone, además, de manifiesto unas ciertas incongruencias en las actitudes ciudadanas ante el gasto público. La más llamativa de estas incongruencias resulta de que una mayoría de los ciudadanos piensa que el gasto público global es excesivo, se manifiesta contra la idea de pagar más impuestos para mejorar los servicios públicos y considera que el déficit fiscal es algo malo. No obstante, sigue demandando más gasto público en todas las partidas actuales con excepción de Defensa, que resultaría el pagano universal a cuya costa arreglar todo lo demás. También es chocante que, si cuando se habla de gasto global hay oposición a las subidas de impuestos, un buen porcentaje de los que piden

Tabla 1

SI EL ESTADO DEBERIA GASTAR MAS, IGUAL O MENOS DINERO
DEL QUE HA GASTADO EN EL ULTIMO AÑO
EN LAS SIGUIENTES PARTIDAS.
SI ESTARIA A FAVOR O EN CONTRA DE QUE SE REDUJERA
EN EL CASO DE QUE EL ESTADO SE VIESE FORZADO
A REDUCIR EL GASTO PUBLICO

<i>Partidas</i>	<i>DEBERIA GASTARSE</i>				<i>DE QUE SE REDUJERA</i>		
	<i>Más</i>	<i>Igual</i>	<i>Menos</i>	<i>NS/NC</i>	<i>A favor</i>	<i>Contra</i>	<i>NS/NC</i>
Educación	70	14	2	14	6	78	15
Defensa	14	20	49	17	59	22	19
Sanidad	74	12	1	13	7	78	15
Vivienda	59	23	3	15	14	67	18
Obras Públicas	51	29	5	16	25	54	21
Seguridad Social	68	15	3	14	8	75	16
Policía	30	37	16	17	25	55	19
Investigación	62	17	3	18	15	63	22

Fuente: CIS: Datos de opinión. *REIS*, 41, enero-marzo 1988, separata.

mayor dinero para un rubro determinado estarían dispuestos a financiarlo con sus impuestos, como muestra la tabla 2.

Probablemente esta diferencia de actitudes hacia el gasto en general y hacia cada uno de los gastos tenga que ver con la falsa idea que los españoles se hacen del destino de sus impuestos. Pese a las tartas publicitarias con que Hacienda los ilustra cada año por todas partes, la mayoría cree que Defensa es la primera partida del gasto; Obras Públicas, la segunda; Educación, sólo la tercera, y Pensiones, la sexta, cuando su distribución ideal coloca Educación en primer lugar y Pensiones en segundo. Alvira y García López registran la persistencia de este tópico al menos desde otra encuesta de 1974, y sugieren que la resistencia al cambio de esta imagen del gasto público funciona como una coartada para mantener la consistencia entre la demanda de mayores servicios y la resistencia a pagar impuestos: «Para los españoles, los gastos militares aparecen siempre en primer lugar... La resistencia del público español al aumento del gasto se justifica reforzando su idea de que el gobierno gasta más en lo que se demanda menos, mientras que los gastos de transferencias o aquellos que proporcionan un beneficio directo, personal y medible arrastran un déficit» (1989: 76).

Me propongo en este trabajo dar aunque sólo sea testimonio de la necesidad de poner en cuestión estas preferencias en materia de gasto público, y de debatir y discutir un asunto en el que, como en cualquier otro, el consenso no es por sí mismo garantía de acierto. Mientras que en otros países,

Tabla 2
INDICES DE PREFERENCIAS DEBILES Y FUERTES
POR MAYORES GASTOS

<i>Gastos</i>	<i>Indice débil</i>	<i>Indice fuerte</i>
Sanidad	0,84	0,42
Educación	0,81	0,41
Pensiones	0,81	- 0,40
Vivienda	0,86	- 0,40
Ayuda a parados	0,72	0,34
Agricultura	0,69	0,34
Ayuda a empresas	0,68	0,33
Seguridad Ciudadana	0,73	0,32
Obras Públicas	0,58	0,29
Defensa	- 0,35	- 0,44

Indice débil: Se forma dando + 1 a quienes desean aumentar y - 1 a quienes desean disminuir cada gasto. El campo va de - 1 a + 1.

Indice fuerte: A los que desean más gasto en un programa se les pregunta si estarían dispuestos a pagar más impuestos para ello. Se da + 1 a los que contestan que sí, y se les restan los que contestan no. El campo va de - 1 a + 1.

Fuente: F. Alvira Martín y J. García López: «El gasto público y la sociedad española». *Papeles de Economía Española*, 37, p. 68.

aunque haya sido buscando argumentos para recortarlo, se ha examinado la eficiencia y la equidad del gasto en enseñanza, aquí todos ¹ preferimos dar por supuesto que tenemos que gastar más, quizá por miedo a que el debate perjudique los gastos que nos benefician económicamente o nos gustan políticamente. Creo que esta actitud no es buena, y que hemos llegado a un punto en que *más* gasto público en enseñanza no puede suponerse *mejor* sin aducir buenas razones para ello. Los aumentos de gasto deben justificarse uno a uno por su contribución al logro de resultados u objetivos políticamente decididos. Y ello por mucho que gastar, sin más, en enseñanza pueda deparar importantes dosis de legitimidad y apoyo por parte de la opinión pública y los electores.

Por si hubiera algún malicioso al que desengañar, diré ya que en mi opinión esas buenas razones existen, aunque no sean exactamente las que más comúnmente se aducen. Tanto los objetivos como los resultados de cualquier política de gasto se juzgan con dos tipos de criterios: los que tienen que ver con la eficiencia y los que tienen que ver con la equidad. A veces los dos criterios coinciden, y entonces la legitimidad del gasto puede

¹ Menos claro está, un puñado de economistas y teóricos. Insisten mucho, por ejemplo, en que el gasto educativo tiene, como todos, que resolver lo mejor posible un problema de asignación de recursos. Francisco Bosch y Javier Díaz (1988), siguiendo de cerca un trabajo de María José Sansegundo.

afirmarse, a reserva tan sólo de la existencia de usos alternativos del dinero. A veces se plantea un dilema entre ambas, de tal modo que sólo puede aumentarse la equidad a costa de la eficiencia o viceversa, y entonces la legitimidad del gasto está abierta a la discusión en términos de alternativas internas al mismo gasto educativo: depende de en cuanto valoremos cada una de ellas. Pero el hecho de que no proporcionen un criterio automático de decisión no exime de someter el gasto a un examen en términos de estos dos criterios.

Es lo que voy a intentar hacer en lo que sigue. Primeramente, criticaré por impertinente el criterio más comúnmente usado, la comparación internacional. Luego examinaré desde el punto de vista de la eficiencia y la equidad tres posibles destinos del gasto público: el aumento de cantidad de enseñanza, la sustitución del gasto privado y el aumento de la calidad de la enseñanza. Al tiempo, intentaré estimar la medida en que se han dedicado a cada uno de ellos los aumentos del gasto público en España.

II. LOS GASTOS NO DEBEN AUMENTARSE PORQUE EN OTROS PAISES GASTEN MAS

El bajo porcentaje del PIB que España dedica a la Enseñanza es probablemente el lugar más común de los muchos y muy comunes lugares que constituyen el repertorio comúnmente interpretado por periodistas, ensayistas, políticos, educadores, economistas y hasta sociólogos cuando por cualquier azar les toca hablar de enseñanza. Creo que, aun cuando es cierto que España gasta menos en enseñanza que la mayor parte de los países de su entorno, la diferencia no es tan grande como para que sea obvio que debe eliminarse.

1. **Aun cuando se calcule bien, es cierto que gastamos menos**

Como ocurre que los tópicos, por su propia naturaleza, no necesitan de demostración, las cifras que se aducen para apoyarlos tienen más bien carácter ilustrativo y no necesitan ser exactas. Para ilustrar el bajo gasto público en enseñanza casi cualquier cifra por debajo del 4 % ha parecido buena. Por ejemplo, el Libro Blanco de 1969 afirmaba que en España se gastaba en educación el 3,7 % del PNB, en comparación con, por ejemplo, un 6,5 % en los Estados Unidos. Años después, González Anleo (1985: 217) daba 1,4 % en 1970 y 1,7 % en 1976, seguramente a partir de la UNESCO. Las cifras más usadas son las del Anuario Estadístico de esta organización, las más recientes de las cuales se reflejan en la tabla 3 junto con las de 1975. Según ellas, las Administraciones Públicas gastaban en España en 1985 el 3,3 % del producto interior bruto en enseñanza, un porcentaje

Tabla 3
GASTO PUBLICO EN EDUCACION COMO PORCENTAJE DEL P.I.B. Y DEL GASTO PUBLICO TOTAL
EN ALGUNOS PAISES.
GASTO PRIVADO EN EDUCACION COMO PORCENTAJE DEL P.I.B. Y DEL GASTO PRIVADO TOTAL

<i>Paises</i>	<i>GASTO PUBLICO</i>				<i>GASTO PRIVADO</i>			
	<i>1975</i>		<i>1985</i>		<i>1975</i>		<i>1985</i>	
	<i>% PIB</i>	<i>% Gasto</i>	<i>% PIB</i>	<i>% Gasto</i>	<i>% PIB</i>	<i>% Gasto privado</i>	<i>% PIB</i>	<i>% Gasto privado</i>
Austria	5,70	8,50	5,80	8,10	0,17	0,31	0,14	0,24
Bélgica	6,20	22,20	6,10	15,20	0,13	0,21	0,13	0,22
Dinamarca	7,80	—	—	—	0,51	0,87	0,81	1,49
España	1,80	13,60	3,30	14,20	NC	NC	1,22	1,94
Finlandia (84)	6,50	13,00	5,50	12,50	NC	NC	NC	NC
Francia (82)	5,20	—	5,80	—	0,20	0,32	0,20	0,31
Grecia (83)	2,00	8,00	2,40	6,80	0,81	1,16	0,38	0,54
Holanda	8,20	—	6,90	—	NC	NC	0,15	0,25
Irlanda	6,20	10,80	6,70	9,10	0,00	0,00	0,00	0,00
Italia (83)	4,50	9,40	5,70	9,60	0,06	0,10	0,05	0,08
Noruega	7,10	14,70	6,70	13,60	0,26	0,51	0,19	0,40
Portugal	4,00	11,20	4,20	11,50	0,88	1,13	—	—
Reino Unido	6,70	14,30	5,20	11,30	0,35	0,59	0,41	0,68
R. F. Alemana (84)	5,10	10,70	4,60	9,20	NC	NC	NC	NC
Suecia	7,10	13,40	7,70	12,60	0,08	0,15	0,08	0,16
Suiza	5,10	19,40	4,90	18,60	NC	NC	NC	NC
Estados Unidos	—	—	—	—	1,37	2,13	1,33	2,07

Fuente: Gasto público: UNESCO, Anuario Estadístico 1987. Gasto privado: OCDE, National Accounts of OCDE Countries.

superado por Portugal y sólo inferior al de Grecia. En la mayor parte de los países capitalistas europeos el porcentaje baja poco del 5 %, y en muchos de ellos está bien por encima.

Estas diferencias en el gasto público en enseñanza son correctas *grosso modo*, aunque las comparaciones adolezcan de ciertas deficiencias técnicas.

Una de estas deficiencias es que, contra lo que pudiera parecer, las cifras de la UNESCO no son más fiables que las estadísticas nacionales de cada país miembro, de las que son recopilación. Ahora bien, aunque parece mentira, y por alguna razón difícil de maliciar, los funcionarios españoles encargados de suministrar datos al Organismo Internacional parecen haber procurado siempre desinflarlos en vez de hincharlos, optando por las estimaciones más bajas del Gasto Público en enseñanza y por las más altas del Producto Bruto. Por ejemplo, en la tabla 3, basada en datos recogidos por Julio Alcaide con otra finalidad (Alcaide, 1988), el porcentaje para el año 1975 no es del 1,8, sino del 1,99, y el de 1985 no es de 3,3, sino de 3,59.

Otro problema es que la simple comparación de porcentajes del PIB no tiene en cuenta posibles diferencias en las necesidades. Estas diferentes necesidades pueden provenir, por ejemplo de la estructura de edades de la población. Manuel Lagares y un equipo por él dirigido, han intentado comparaciones más precisas mediante una definición estricta de lo que llaman «norma comunitaria». Esta norma viene en realidad definida por cuatro países de la CEE: Alemania, Italia, Reino Unido y Francia (Lagares, 1988) y se construye teniendo en cuenta, además de la paridad del poder de compra y de la renta per cápita (que implícitamente ya se tiene en cuenta al comparar porcentajes del PIB), otras variables revelantes, que, en el caso de la educación, quedan reducidas por los autores a la proporción de población menor de quince años. La norma nos dice «el valor que adoptaría el gasto público por habitante en el conjunto de los países considerados si su nivel de renta y el nivel de las demás variables explicativas de cada función de gasto coincidiesen con los valores que tales variables tienen en España» (Lagares, 1988: 163). Dividiendo por este valor el valor real, obtenemos el «grado de cobertura» de las necesidades. En España, la tabla 4 refleja los resultados para el conjunto del gasto y para dos de sus funciones: la enseñanza y los gastos generales de la Administración. Según los autores, el 14 % de déficit global de cobertura no puede considerarse una desviación excesiva, dados los problemas del cálculo y el ritmo a que el gasto público español se acerca a la «norma comunitaria». La enseñanza, en cambio, consume un 60 % de lo que en la situación española gastaría la media de los cuatro países mencionados. La cifra no aporta mucha información nueva, pues esta proporción es muy semejante a la que resulta de dividir el porcentaje del PIB gastado por las Administraciones españolas en Educación por la media de lo que gastan las de los cuatro

Tabla 4
COBERTURA DE ALGUNAS NECESIDADES PUBLICAS EN ESPAÑA
RESPECTO A LA «NORMA COMUNITARIA».
EVOLUCION DEL GASTO TOTAL Y ALGUNAS FUNCIONES

<i>Funciones</i>	<i>1976</i>	<i>1981</i>	<i>1985</i>
Gasto total	63	74	86
Defensa	50,4	56,1	58,3
Sanidad	77,6	82,1	78,3
Burocracia	130,7	109,2	111,9
Enseñanza	34,8	46,1	59,5

Fuente: M. Lagares: «Niveles de cobertura del gasto público en España». *Papeles de Economía Española*, 38, pp. 150-169, cuadro 7.

países ($3,3/5,3 = 0,62$). El uso de la norma comunitaria da quizá, resultados todavía más bajos que la simple comparación de los porcentajes del PIB según la UNESCO.

Un tercer y más importante problema de la comparación —que afecta por igual a los dos métodos, el del PIB y el de la «norma comunitaria»— es el gasto privado en enseñanza, mucho mayor en España que en la mayor parte de los países. Ya en 1966 criticaba el informe FOESSA las infraestimaciones oficiales, y calculaba para 1962 un porcentaje del 3,6 %, «cifra muy cercana a la de los países de la OCDE», y para 1965 más del 5 % de la renta nacional (FOESSA, 1966: 176). Otra vez contra corriente, en 1970, volvía Amando de Miguel a defender que los gastos en enseñanza equivalían en España al 5 % de la renta nacional, y se atrevía a afirmar que, dado su nivel de renta, «es adecuada la parte que dedica a enseñanza, pero insuficiente el número de alumnos a los que atiende» (FOESSA, 1970: 933). Estas cifras pueden no ser buenas, pero sí que lo es la idea que las inspira. A saber, que si lo que se quiere comparar es el *esfuerzo educativo* que realiza un país, deben compararse los gastos totales, y sumar los gastos privados a los gastos públicos. Y si se quiere comparar el esfuerzo público, entonces lo adecuado es comparar los porcentajes en enseñanza sobre el conjunto del gasto público, no sobre el PIB. Una cosa es el esfuerzo educativo que se hace y otra si es el Estado o los particulares los que deben hacerlo.

Cuando se suman gastos públicos y privados, el resultado, como aparece en la tabla 6, col. 9, es que el esfuerzo educativo español, sin dejar de ser inferior que la media, se ha acercado a ésta, superando incluso a algunos países: desde 1978 se está en torno al 4,5 %, que es la cifra de, por ejemplo, la República Federal de Alemania (tabla 3).

Claro que en la comparación hay que incluir también los gastos privados de los otros países. Como puede verse en la tabla 3, en casi todos ellos

suponen en 1985 menos de medio punto del gasto privado total, lo que equivale a menos de 0,20 % del PIB. La comparación con Alemania, por tanto, seguiría siendo correcta en gran medida aunque conociéramos su gasto privado en enseñanza, dato que sus estadísticos parecen despreciar. Hay, sin embargo, algunos países donde el gasto privado es elevado. Curiosamente, Grecia no es uno de ellos, pese a que su gasto público es un tercio más bajo que el de España: su gasto privado en enseñanza aunque relativamente alto, es el 0,54 % del gasto privado total y el 0,38 % del PIB, de modo que la relación gasto público/gasto privado es de 6,3. También resalta el Reino Unido, que, pese a su elevado porcentaje de gasto público, gasta además privadamente el 0,41 % de su PIB en enseñanza. Su ratio gasto público-privado es de 16,3. Más notable todavía es Dinamarca, cuyo gasto público en 1975 hace presumirlo también elevado en 1985 (año para el que no aparecen datos en la fuente): si fuera el mismo, la ratio público-privado sería de 9,6, pues gasta privadamente el 0,81 % de su PIB. Está, por último, Estados Unidos, que gasta privadamente un 1,33 % de su PIB. La ratio público-privado puede ser de 3 (comprobar esto). No siempre, pues, anula o sustituye el gasto público al privado, sino que en unos países parecen más bien sustitutivos y en otros más bien complementarios. Esto último pudiera ser lo que ocurre en España: desde 1980, el gasto privado no reacciona con descensos a los aumentos del gasto público. En suma, parece razonable comparar el gasto total o esfuerzo educativo en lugar de sólo el gasto público, y al hacerlo así, aumentan las diferencias entre países y mejora la posición relativa de España.

Valorando exclusivamente el esfuerzo público en enseñanza, la comparación del gasto en enseñanza con la totalidad del gasto público es bastante favorable a nuestros Presupuestos (tabla 3): después de Suiza y Bélgica, España es el país capitalista europeo que mayor porcentaje de sus dineros públicos gasta en enseñanza. Sin embargo, otra vez las cifras son poco de fiar: según Julio Alcaide (tabla 6), no es el 14 %, sino menos del 9 % del gasto público lo que dedican las administraciones españolas a enseñanza. Variación que, de nuevo, levanta sospechas sobre las cifras de la UNESCO.

2. Pero el que gastemos menos que otros no es una razón sólida para gastar más

Hay, en efecto, un problema anterior al de si las comparaciones están técnicamente bien o mal hechas y más importante que éste, a saber, el problema de sus implicaciones normativas. Pues, evidentemente, se compara para concluir que nuestro gasto en enseñanza *debería* ser más alto. Y si alguien pretende que se trata sólo de curiosidad científica, corre alto riesgo de no ser tomado en serio. Por ejemplo, Lagares y sus colaboradores, en el

artículo ya citado, protestan que en sus análisis de la «norma comunitaria» se trata sólo de «explicación, comparación y predicción, pero en ningún caso prescripción» (Lagares y otros, 1988: 155). Pero el editor del número en que aparece su artículo no se priva por ello de sacar consecuencias de tipo prescriptivo. Formalmente, todavía se contiene cuando nos informa de que el artículo de Lagares indica que «conservar la estructura del gasto público constituiría una política que no nos acercaría a una norma comunitaria de comportamiento, sino que nos mantendría con las acusadas diferencias que hoy se registran» (Papeles, 1988: XXX), tautología que, careciendo de contenido empírico, sólo intención prescriptiva puede tener. Deja de contenerse cuando se siente arropado por el clamor ciudadano. «A esas clamorosas demandas ciudadanas se unen las diferencias con la *norma comunitaria de gasto público...*», conjunción que permite predecir que las necesidades educativas tirarán del gasto en el futuro» (*Ibidem*).

Sin embargo, las razones que da Lagares para la cautela en el paso de la descripción a la prescripción son de mucho peso. Aparte de que la base empírica de los cálculos pueda ser débil, estas razones son: una, que el valor monetario bien puede esconder diferencias de eficiencia y dos, que, sobre todo, ninguna norma, comunitaria, europea o desarrollada, tiene por qué representar un valor óptimo. Si tomamos esto en serio, resulta claro que, cuanto más se acerca el gasto español a la media de otros países, menos eximen las comparaciones de un examen interno de las razones del gasto.

¿Por qué, en efecto, habríamos de imitar sin más, no ya a otros países, sino a la media de ellos? Ciertamente, los países con que nos comparamos son más ricos y avanzados que el nuestro, pero ello no significa que su prosperidad se derive de su gasto en enseñanza. ¿No podría ser más bien al contrario, que gastan más porque tienen más? Tampoco hay por qué suponer que su manera de gastar sea eficiente. ¿No podría ocurrir que estuvieran despilfarrando? De hecho, cuando algunos gobiernos, tras la crisis de 1973, quisieron recortar los gastos públicos lo justificaron, con razón o sin ella, con consideraciones de eficiencia. Ocurrió así que los países a los que tratábamos de acercarnos; por ejemplo Holanda, Inglaterra y los Estados Unidos nos facilitaban la tarea disminuyendo sus gastos (*vide*, tabla 3; también, Hought, 1987: 154-55).

Repito, entonces, que la comparación internacional no exige, sino que exige, un examen del gasto desde criterios internos. Vayamos a ello.

III. EL GASTO PUBLICO EN ENSEÑANZA DEBE AUMENTARSE PARA AUMENTAR LAS TASAS DE ESCOLARIZACION (SE DEBE GASTAR MAS EN CANTIDAD)

Gastar en más enseñanza (básicamente, crear nuevos puestos escolares) parece, en mi opinión, difícilmente objetable en el actual estado del sistema educativo español, tanto desde el punto de vista de la eficiencia como desde el punto de vista de la equidad.

1. Gastar más en puestos escolares es generalmente eficiente

En efecto, desde consideraciones de pura eficiencia, me parece difícil sostener que no se deba hacer un esfuerzo por aumentar las tasas de escolarización, o, lo que es lo mismo, que ya tenemos suficiente con la actual enseñanza obligatoria y con las actuales tasas de escolarización en Enseñanza Media y en Universidad. La tabla 5 refleja estas tasas y las compara

Tabla 5
TASAS DE ESCOLARIDAD BRUTAS EN VARIOS PAISES

<i>Países</i>	<i>ENSEÑANZAS MEDIAS</i>		<i>EDAD ENSEÑANZAS MEDIAS</i>	<i>UNIVERSIDAD (20-24)</i>	
	<i>Año 75</i>	<i>Año 86</i>		<i>Año 75</i>	<i>Año 86</i>
Austria	74	79	De 10 a 17	19	28
Bélgica	84	96	De 12 a 17	23	32
Dinamarca (85)	80	105	De 13 a 18	29,4	29,3
Finlandia	89	102	De 13 a 18	27,2	34,5
Francia	82	95	De 11 a 17	24,5	30,2
Alemania F. (85)	71	72	De 10 a 18	24,5	29,8
Grecia (84)	78	88	De 12 a 17	18,3	23,5
Irlanda (84)	86	96	De 12 a 16	18,8	21,6
Italia	70	76	De 11 a 18	25,1	24,7
Holanda (85)	88	104	De 12 a 17	25,2	32
Noruega (85)	88	97	De 13 a 18	22,1	27,9
Portugal (84)	53	56	De 12 a 17	10,5	12,6
España (85)	73	98	De 11 a 17	20,4	29,6
Suecia (85)	78	83	De 13 a 18	28,8	37,4
Suiza	NC	NC	—	13,6	22,6
Reino Unido (85)	83	85	De 11 a 17	18,9	22,4
Estados Unidos	92	100	De 14 a 17	57,3	59,3
Argentina	54	74	De 13 a 17	27,2	41,5

Fuente: UNESCO: Anuario Estadístico, 1988, tabla 3. 2.

Tabla 5A
TASAS DE ESCOLARIDAD POR EDADES
EN ALEMANIA Y ESPAÑA

Edades	ALEMANIA, 1984			ESPAÑA, 1984
	Tiempo completo	Tiempo parcial	Total	
13	98,9	—	98,9	98,9
14	98,1	—	98,1	87,5
15	100,1	—	100,1	73,7
16	93,9	6	99,9	58,4
17	73,6	24,9	98,5	52,5
18	50,9	44,7	95,6	39,3
19	34,2	44,2	78,4	30,7

Fuentes: Para Alemania, H. Köhler: *Neuere entwicklungen des relativen schul - und hochschulbesuch.* Arbeitspapier des Max Planck Institut für Bildungsforschung, stand August 1986, mult. Basado en *Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 und 2.*

Para España, MEC: *Datos y cifras de la educación en España, 1984/85.* Centro de Publicaciones, 1987, tabla 4, p. 40.

con las de otros países capitalistas europeos, además de con Estados Unidos y Argentina, con datos tomados de la UNESCO. A juzgar por estos datos, tenemos tasas superiores a las de la mayor parte de los países, y, como algunos, estamos a punto de superar la imposible barrera del 100 %. Desgraciadamente, los datos de la UNESCO deben usarse con mucha cautela, aunque sólo sea (que no lo es) porque las edades comparadas son distintas. Una comparación desagregada por edades podría muy bien dar una impresión distinta. Para mostrar esto, se comparan debajo las tasas de escolarización entre España y la RFA (tabla 5A), que en el anuario de la UNESCO aparece en penúltimo lugar por delante sólo de Portugal. Incluso sin contar la escolarización a tiempo parcial (que en Alemania equivale al famoso sistema dual de Formación Profesional), las tasas españolas son mucho más bajas a partir de los catorce años en todo el abanico de edad de las enseñanzas medias.

Pero acabo de decir que las comparaciones con otros países tienen a lo sumo un carácter indicativo y que es conveniente acudir a criterios internos. Como criterio de eficiencia pueden tomarse los rendimientos internos o privados y los rendimientos externos o públicos. En términos de rendimientos privados, parece que, globalmente, las diferencias en nivel de estudios siguen suponiendo diferencias notables de ingresos —cada nivel de estudios supone aproximadamente un 30 % más de ingresos que el anterior, según Calvo González (1987)—. En términos de externalidades positivas de tipo público (aumento general de la alfabetización, la conducta cívica,

las actitudes democráticas, el bienestar económico, el aprovechamiento de otros gastos públicos, etc.), que es el directamente relevante para el gasto público al menos en los niveles primario y secundario, es difícil llegar a estimaciones cuantitativas y la materia se presta más a la discusión. Creo que nadie pone en duda la actual EGB, ni la ampliación en dos años que propone el anteproyecto de la reciente LOGSE. También parece eficiente ampliar la oferta en Preescolar, aunque sólo sea por sus repercusiones sobre el nivel obligatorio, y en el resto del nivel secundario, dadas las exigencias de cualificación de las sociedades democráticas de servicios. Creo que puede decirse que acercarse a tasas de escolaridad como las alemanas es en general eficiente tanto en términos públicos como privados.

Más dudas surgen en lo que respecta a la Universidad, tanto si adoptamos el punto de vista del coste-beneficio social como el del coste-beneficio individual. Por un lado, las externalidades positivas públicas de la Universidad no son tan evidentes como las de la enseñanza preuniversitaria. Además, en algunas carreras universitarias el paro de los licenciados es muy grande, y en algunas de Letras, las tasas de rendimiento privado interno parece que son negativas (Pérez Simarro, 1982). Por estas y otras razones son muchos los que piensan que la oferta de Enseñanza Universitaria por debajo de su coste está produciendo abusos que deben atajarse o por la vía de una mayor selectividad o por la de un incremento de las tasas que aproxime el precio al coste efectivo y aumente la eficiencia en el uso de los recursos universitarios. Creo, como he argumentado en otro lugar, que estos argumentos pueden tener consecuencias para el funcionamiento interno de la universidad, pero que no bastan para justificar restricciones en el número de universitarios (Carabaña, 1983).

2. Gastar más en puestos escolares también es, por lo general, equitativo

Gracias en buena parte a la feliz circunstancia de que nadie, por rico que sea, puede utilizar más de un puesto escolar per cápita, la extensión de la escolaridad tiende casi siempre a operar en beneficio de los más pobres, pues ellos son los que faltan por escolarizar en todas las edades en que la tasa de escolarización no es el 100 %. En este sentido, pues, aumento de la escolaridad significa casi automáticamente disminución de las desigualdades y aumento de la equidad. En cualquier nivel, por tanto, el gasto en cantidad, la extensión de la escolaridad, tendrá repercusiones positivas sobre la equidad y la igualdad.

No toda extensión genera, sin embargo, el mismo incremento de la justicia o la equidad. El incremento parece grande en la etapa preescolar y entre los catorce y los dieciséis años, tanto inmediatamente por la condición social de los no escolarizados como diferidamente por las repercusiones sobre sus posibilidades en el futuro. Las cosas vuelven a estar menos claras

en la Universidad. Por ejemplo, buena parte del crecimiento del alumnado universitario en las dos últimas décadas se ha debido al ingreso en la Universidad de las *hermanas* de los que son tradicionalmente universitarios, hecho que, si bien puede haber elevado la equidad entre los sexos, difícilmente la habrá variado en términos de clase social. La alta probabilidad de que los incrementos en la matrícula universitaria, pagados con los impuestos de todos, estén beneficiando desproporcionadamente a las clases altas y medias es otra de las razones que invocan los partidarios de un aumento de las tasas universitarias.

Salvo, por tanto, en la Universidad, el aumento de la escolarización parece inobjetable tanto desde el punto de vista de la eficiencia como desde el punto de vista de la equidad. La idea de la universal bondad del gasto público en enseñanza puede tener que ver con la idea de que el aumento del gasto público en España se ha dedicado en su mayor parte a incrementos de la escolarización. Veamos hasta qué punto es esto cierto.

3. Desde 1972 hasta ahora no se ha gastado sobre todo en cantidad

Un índice simple de la medida en que el gasto público se dedica a la cantidad se obtiene comparando los aumentos porcentuales del gasto y de la escolarización, es decir, obteniendo la elasticidad respecto al gasto de los aumentos de la escolarización. Si crecen a la par, la elasticidad es de uno y puede decirse que todo el gasto nuevo ha sido gastado en cantidad. Esto es lo mismo que tomar como criterio el coste para el erario público de un puesto escolar en 1972 y sostener que todo lo que exceda este coste medio unitario no se ha gastado en cantidad. Si, por ejemplo, los gastos crecen en un 40 % y la escolarización en un 20 %, la relación es de $20/40 = 0,50$, y podemos decir que la mitad del aumento del gasto se dedica al incremento de la cantidad de escolarización.

No *parece* haber sido éste el caso entre 1972 y 1985: la escolarización total ha crecido un 38 % (tabla 7, columnas 8 y 9), y el gasto público, un 145 % (columna 1), lo que nos da una elasticidad de 0,26. El gasto unitario ha crecido en un 77 %. Es decir, la mayor parte del aumento del gasto público no se ha traducido en un aumento de la cantidad de alumnos escolarizados. En realidad, manteniendo el coste unitario de 1972, sólo habrían hecho falta unos 90.000 millones de pesetas para hacer frente al aumento de los alumnos. El resto, hasta 334.000 millones (es decir, 244.000 millones, el 73 % del gasto) se dedicó a gastos distintos de la cantidad en este sentido estricto.

Con los datos de la tabla 7 es posible separar el nivel universitario de los demás y tomar en consideración diversos periodos.

En el nivel universitario, hay, en primer lugar, fuertes oscilaciones de los gastos debidas a la irregularidad de las inversiones, particularmente en

Tabla 6
EVOLUCION (1970-1987) DEL GASTO PRIVADO Y PUBLICO TOTAL Y EN ENSEÑANZA,
Y DEL P.I.B. A PRECIOS DE MERCADO
 (En miles de millones de pesetas corrientes)

Año	Col. 1 Gasto público total	Col. 2 Gasto privado total (RD)	Col. 3 Gasto público enseñanza	Col. 4 Gasto privado enseñanza	Col. 5 PIB (PM)	Col. 6 Col. 3/ Col. 1	Col. 7 Col. 4/ Col. 2	Col. 8 Col. 3/ Col. 5	Col. 9 Col. 3+4/ Col. 5	Col. 10 Col. 3/ Col. 4
1970	579,9	1.969,2	49,3	36,0	2.624,2	8,50	1,83	1,88	3,25	1,37
1971	695,7	2.258,5	63,8	44,3	2.961,8	9,17	1,96	2,15	3,65	1,44
1972	806,5	2.632,2	65,0	49,2	3.475,6	8,06	1,87	1,87	3,29	1,32
1973	963,8	3.186,4	80,0	56,3	4.190,4	8,30	1,77	1,91	3,25	1,42
1974	1.189,9	3.944,9	94,5	70,6	5.131,3	7,94	1,79	1,84	3,22	1,34
1975	1.503,0	4.624,1	125,9	91,8	6.023,1	8,38	1,99	2,09	3,61	1,37
1976	1.893,8	5.572,2	169,0	114,9	7.247,7	8,92	2,06	2,33	3,92	1,47
1977	2.537,2	6.843,9	225,6	150,5	9.159,0	8,89	2,20	2,46	4,11	1,50
1978	3.305,5	8.373,7	331,7	176,8	11.250,5	10,03	2,11	2,95	4,52	1,88
1979	4.023,0	9.720,1	410,0	200,5	13.157,7	10,19	2,06	3,12	4,64	2,04
1980	5.029,7	11.334,4	496,7	199,4	15.209,1	9,88	1,76	3,27	4,58	2,49
1981	6.088,3	12.929,3	532,0	222,5	16.989,0	8,74	1,72	3,13	4,44	2,39
1982	7.379,7	14.931,2	592,9	255,0	19.567,3	8,03	1,71	3,03	4,33	2,33
1983	8.677,6	16.715,5	722,4	289,2	22.234,7	8,32	1,73	3,25	4,55	2,50
1984	9.938,7	18.435,4	842,4	321,6	25.111,3	8,48	1,74	3,35	4,64	2,62
1985	11.875,2	20.588,4	1.003,3	—	27.913,2	8,45	—	3,59	—	—
1986	13.629,4	23.145,2	1.146,2	—	31.980,5	8,41	—	3,58	—	—
1987	15.015,9	25.264,0	1.284,1	—	35.681,7	8,55	—	3,60	—	—

Fuentes: Columnas 1, 3 y 5: Julio Alcaide, «El gasto público en la democracia española». *Papeles de Economía Española*, 37, 1988, p. 19 y ss.

Columna 4: INE, *Contabilidad nacional de España*, base 70 (hasta 1979), e IDEM, base 80 (desde 1980). Entre ambas bases hay discrepancias: las cifras en base 70 para 1980 y 1981 son, respectivamente, 226,5 y 251,2.

Columna 2: Se toma como gasto privado total la renta disponible según Banco de Bilbao, *Informe económico 1987*; excede al consumo.

los años 1972 y 1973, a continuación de la LRU, y quizá en 1982. En segundo lugar, también los alumnos descienden en 1978; debido a que con la introducción del COU se necesitó un año más para ingresar en la Universidad, hay a partir de este año en ella una «generación vacía» cuyos efectos se prolongan hasta 1983. Promediando los años, puede decirse *muy grosso modo* que los aumentos de los gastos públicos han corrido parejos con los del alumnado y que el coste unitario se ha mantenido aproximadamente, aunque con muchas oscilaciones.

Desde el punto de vista de lo dicho anteriormente sobre la eficiencia y la equidad de gastar en cantidad de enseñanza, el gasto en Universidad parece haber seguido una línea correcta. Naturalmente, queda un margen de discusión para quienes piensen que hubiera sido preferible aumentar calidad en vez de la cantidad porque ello hubiera aumentado la eficiencia, aún en detrimento de la equidad. Y sobre todo para quienes estiman que habría que subir las tasas para aumentar tanto la una como la otra, corrigiendo los abusos que sufre actualmente un servicio público que se ofrece por debajo de su coste. Estos últimos tendrían a su favor el argumento de que es preciso justificar la prioridad dada tradicionalmente a la gratuidad de los estudios universitarios y la asignación general de gasto a este nivel en vez de a los anteriores. Pero aquí no quiero demorarme en esta cuestión.

Es, pues, sólo en los niveles no universitarios donde se ha dado la tendencia a gastar en calidad mucho más que en cantidad. En total, hubieran hecho falta 64.000 millones de pesetas para compensar el crecimiento de los alumnos a los costes de 1972, y se gastaron 237.000 millones más. Es decir, el 21 % se dedicó a cantidad y el 79 % restante tuvo otros destinos. Si consideramos varias épocas, tenemos que, entre 1972 y 1980, el aumento total es de 250.000 millones de pesetas, de los cuales 54 se gastaron en cantidad y 196 en «calidad», en proporción de 26 a 74. Entre 1980 y 1985 hubo un aumento total de 51.000 millones, de los cuales 20 se fueron en cantidad y 31 en calidad, es decir, en proporción de 40 a 60. Pero todavía en este período hay dos movimientos: de 1980 a 1982 el gasto total baja, se recupera hasta 1984 y sólo en 1985 asciende en relación a 1980. El gasto unitario medio (col. 4), paralelamente, alcanza su máximo en 1979-80, desciende fuertemente en 1981 y 1982, se recupera en 1983 y 1984 y sólo en 1985 vuelve a estar por encima del de 1980.

En conjunto, el gasto público unitario, como puede verse en la tabla 7, casi se ha doblado en los niveles no universitarios. Por consiguiente, desde el punto de vista de lo dicho antes sobre la eficiencia y la equidad de gastar en nuevos puestos escolares, una parte mayoritaria (a primera vista de casi el 80 %) del gasto en los niveles no universitarios no está justificado. Esta cifra está seguramente abultada, pues queda definida residualmente como todo el gasto que supera el necesario para crear puestos escolares al coste

Tabla 7
EVOLUCION (1972-85) DE LOS GASTOS PUBLICO Y PRIVADO
Y DE LOS GASTOS UNITARIOS POR ALUMNO EN PESETAS CONSTANTES DE 1980

Año	GASTO PUBLICO UNITARIO					Gasto privado unitario Col. 6	Gasto total unitario Col. 7	ALUMNOS		GASTO PUBLICO	
	Gasto público Col. 1	Gasto privado Col. 2	Total Col. 3	No Univ. Col. 4	Univ. Col. 5			No Univ. Col. 8	Univ. Col. 9	No Univ. Col. 10	Univ. Col. 11
A) Cifras absolutas											
1972	229,7	173,9	31,6	28,5	88,6	23,9	55,6	6.888,8	375,0	196,5	33,2
1973	254,0	178,7	33,5	31,1	75,9	23,6	57,1	7.180,4	401,5	223,5	30,5
1974	258,9	193,4	32,7	30,9	60,4	24,5	57,2	7.423,0	485,0	229,6	29,3
1975	295,5	215,5	35,7	34,3	55,8	26,0	61,7	7.722,1	555,0	264,6	31,0
1976	336,7	228,9	39,5	38,4	54,8	26,9	66,4	7.922,8	596,3	304,0	32,7
1977	361,0	240,8	40,9	39,8	54,1	27,3	68,2	8.143,4	677,1	324,3	36,6
1978	443,4	236,4	48,8	47,9	59,8	26,0	74,8	8.440,2	648,5	404,7	38,8
1979	474,0	231,8	50,7	49,5	66,6	24,8	75,5	8.682,3	666,6	429,6	44,4
1980	496,7	199,4	52,6	50,9	74,3	21,1	73,7	8.767,8	681,0	446,1	50,6
1981	464,2	194,2	48,2	46,2	73,6	20,2	68,4	8.924,2	704,1	412,4	51,8
1982	452,3	194,5	46,4	42,2	98,4	20,0	66,4	9.015,3	730,7	380,3	71,9
1983	491,4	196,7	49,7	46,7	84,8	19,9	69,6	9.104,8	784,3	424,9	66,5
1984	514,9	196,6	51,7	49,2	78,8	19,7	71,4	9.143,9	824,5	449,9	65,0
1985	563,7	—	56,0	54,2	74,6	—	—	9.169,4	893,2	497,0	66,6

Tabla 7 (Continuación)
**EVOLUCION (1972-85) DE LOS GASTOS PUBLICO Y PRIVADO
Y DE LOS GASTOS UNITARIOS POR ALUMNO EN PESETAS CONSTANTES DE 1980**

Año	GASTO PUBLICO UNITARIO							ALUMNOS		GASTO PUBLICO	
	Gasto público Col. 1	Gasto privado Col. 2	Total Col. 3	No Univ. Col. 4	Univ. Col. 5	Gasto privado unitario Col. 6	Gasto total unitario Col. 7	No Univ. Col. 8	Univ. Col. 9	No Univ. Col. 10	Univ. Col. 11
B) Crecimiento porcentual (1972 = 100)											
1972	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1973	111	103	106	109	86	98	103	104	107	114	92
1974	113	111	104	108	68	102	103	108	129	117	88
1975	129	124	113	120	63	109	111	112	148	135	93
1976	147	132	125	135	62	112	119	115	159	155	98
1977	157	139	129	140	61	114	123	118	181	165	110
1978	193	136	154	168	67	109	135	123	173	206	117
1979	206	133	160	173	75	104	136	126	178	219	134
1980	216	115	166	178	84	88	133	127	182	227	152
1981	202	112	152	162	83	84	123	130	188	210	156
1982	197	112	147	148	111	83	119	131	195	194	217
1983	214	113	157	164	96	83	125	132	209	216	200
1984	224	113	163	173	89	82	128	133	220	229	196
1985	245	—	177	190	84	—	—	133	238	253	201

Fuente: Pta. constantes según Banco de Bilbao. *Informe económico 1987*.

Alumnos: MEC, *Datos y cifras de la educación en España, 1984/85*, desde 1974 a 1984; de 1970 a 1973, INE, *Estadística de la enseñanza*; para 1985, MEC, *Estadística de la enseñanza en España, 1985/86*, y Consejo de Universidades, *Anuario de estadística universitaria 1988*.

Gasto en Universidades: Consejo de Universidades, *Dossier de estadísticas universitarias, año 1986*, multicopiado.

medio de 1972, ignorando al menos dos hechos ². Primero, que la creación de nuevos puestos escolares tiene costes marginales crecientes, por necesitar más transporte, comedor, profesorado o becas que los viejos (por ejemplo, los puestos rurales, o los de educación especial). Segundo, que dado que los puestos nuevos van destinados a población con ingresos cada vez menores (justo lo que hace equitativa su creación), hay que esperar que la aportación del sector privado sea decreciente. Lo primero significa, sin lugar a dudas, que una parte difícil de determinar de ese 80 % que ha quedado como «calidad» es, en sentido propio, «cantidad». Lo segundo, que cierta sustitución del gasto privado es absolutamente necesaria.

Este 80 % (disminuido) que se ha gastado en «no cantidad» en los estudios no universitarios (o el 74 % en todo el sistema) tiene dos principales componentes, uno de sustitución del gasto privado y otro de aumento de la calidad en sentido propio. Vamos a tratarlos a continuación.

IV. ¿DEBE AUMENTARSE EL GASTO PÚBLICO EN ENSEÑANZA PARA DISMINUIR LOS GASTOS PRIVADOS?

1. Las ideologías

Las posturas son bien conocidas y se polarizan en torno a la financiación pública de los centros privados. Desarrollando la Constitución, la LODE ha estabilizado, a través de los convenios con los centros privados, las subvenciones que arrancaron de la LEG. A cambio, la misma LODE regula los centros concertados de tal modo que su régimen de admisión y funcionamiento sea análogo al de los centros públicos, con el fin de disolver la «doble red» en una red única de centros públicos y concertados sometidos a una planificación global. Criterios para orientar esta planificación en un sentido redistributivo y de ampliación de la escolarización son la preferencia dada para concertar a los centros que satisfagan necesidades de escolarización —es decir, que no sustituyan centros ya existentes— y que estén en zonas de bajo nivel de renta. Con esta Ley España se sitúa entre la extraña minoría de países industrializados (Bélgica, Holanda y en alguna medida Francia) en que el sector privado es financiado por el Estado y se puede elegir cualquier centro en igualdad de condiciones eco-

² El cálculo está hecho, por tanto, desde una perspectiva «ultrarradical», pues implica una proporción invariable entre gasto público y privado. Una perspectiva simplemente radical sostendría, quizás, que el gasto público debe dirigirse a los más pobres sin exigirles aportación complementaria alguna, con lo que el gasto privado debería limitarse a los más ricos, manteniéndose constante en términos absolutos y siendo descendente en términos relativos. Claro que este mismo efecto puede lograrse si se sustituyen los gastos de los más ricos y se aumentan los de los más pobres.

nómicas. En la mayor parte de los países, la enseñanza privada se financia privadamente (Estados Unidos, Inglaterra, Grecia) o prácticamente no existe (Alemania, por ejemplo).

La LODE fue una solución de compromiso entre la postura tradicional de la izquierda y una novísima pretensión de la derecha. La izquierda era tradicionalmente partidaria de la escuela pública única no por razones de eficiencia, que le parecían esencialmente ajenas a la cuestión; ni por razones de equidad en la distribución del gasto, pues la escuela pública universal significa precisamente igual financiación pública para todos los niveles de renta. Sino por razones de igualdad ciudadana y de homogeneidad ideológica. En relación a la transacción representada por la LODE, desconfía de que con la financiación pública se vaya a conseguir *una sola red*, y sostiene que las cosas en realidad están empeorando porque la doble red subsiste y encima ahora financiada por todos. Carlos Lerena fue un eximio defensor de esta tesis. Su argumentación subraya las diferencias cualitativas entre la escuela pública y cierta escuela privada (la que va a subsistir), y realiza la correspondencia entre ésta y las clases medias y aquella y las clases populares. El «pluralismo educativo de viejos curas y nuevos progres» no era para él sino otra versión del discurso legitimador de la reproducción social: «Puesto que el proceso de escolarización ha llegado ya a las clases trabajadoras, las clases medias necesitan una nueva delimitación de la distinción y la frontera. Necesitan elegir y mantener otro sistema de enseñanza. Necesitan una escuela distinta, superior, sobrepuesta a la de la clase trabajadora. ... Esta nueva escuela privada separada de la escuela común, pero financiada con dinero común, constituye un instrumento básico dentro de la estrategia de distinción de las clases medias. Distinción, para las clases medias tradicionales, por medio de la red de centros eclesíásticos de enseñanza. Y distinción, por parte de las nuevas clases medias progresadas, bien por la vía de modernizados tinglados cooperativistas-autogestionarios, bien por la más segura de centros semisecularizados: por ese doble carril avanza el conservadurismo a la moderna...» (Lerena, 1985, 230). Su insistencia en la diferencia cualitativa deja, como se ve, en un segundo plano los argumentos relativos a la equidad en la distribución del gasto, que parece deben ser válidos a fortiori: «Financiar la gratuidad de la enseñanza a quienes antes preferían pagarla por sí mismos ha supuesto una de las más caudalosas sangrías del gasto público» (*Ibidem*, 235).

En las exigencias de la derecha, y añadidos a su tradicional defensa de la «libertad de enseñanza», había (y hay) dos elementos nuevos. Uno que nadie discutió, la colación de grados sin control estatal; y un segundo que centró la discusión, el derecho a la financiación pública y sus contrapartidas. Este punto se defendió con todo tipo de argumentos. Algunos tan ajenos a su tradición como el de que sin financiación pública la libertad de enseñanza es sólo una libertad formal para algunos, no una libertad material para todos. Otros tan próximos como la curiosa concepción del gasto

público que exige al Estado devolver a cada uno vía servicios o cheques lo que le ha cobrado en impuestos. Este último argumento, en particular, sigue apareciendo en formas diversas. Por ejemplo, y paradójicamente, como crítica a la enseñanza pública, al tiempo que como resistencia al dilema que la LODE plantea a la enseñanza privada entre la financiación y el control. Reconocen así, o fingen reconocer, que lo que se ha cumplido solapadamente es el dilema de la izquierda: «Los españoles están votando contra algunos servicios públicos, como la sanidad o la educación, en los que las familias, incluso con rentas relativamente bajas, pagan doblemente: al renunciar a la provisión pública y al optar a su costa por servicios privados más satisfactorios» (Papeles, 1989: XXI).

Por lo que se refiere a los niveles universitarios, izquierda y derecha coinciden ideológicamente en la defensa de la Universidad pública y en el aumento del gasto público. Las voces que piden financiación pública de las Universidades Privadas y las que defienden el aumento de la contribución privada vía tasas como medio de aumentar eficiencia y equidad son minoritarias y con pocas posibilidades de imponerse. Según estas últimas, un aumento de las tasas aumentaría la eficiencia racionalizando la demanda y descargando a la Universidad de alumnos ficticios y oportunistas; y aumentaría la equidad cargando costes sobre quienes usan el servicio, los más ricos, y aliviando de ellos, mediante becas o préstamos, a quienes menos lo usan, los más pobres (Corugedo, 1989; Alvarez Corbacho, 1989; Mas-Collel, 1988).

2. Gasto público y gasto privado como complementarios y sustitutivos

Antes de seguir adelante es conveniente hacer notar que la relación entre gasto público y privado es más amplia y más compleja de lo que asume la anterior discusión. Es más amplia porque no sólo las subvenciones directas, sino casi cualquier gasto público sustituye con mucha probabilidad algún gasto privado, aunque, eso sí, en diferentes grados y medidas. Y es más compleja porque, también en diversos grados y medidas, el gasto público actúa aumentando, además de sustituyendo, el gasto privado. Dediquemos mayor atención a esta amplia y complicada relación.

En cuanto a la sustitución, se produce inevitablemente cuando las familias ya gastaban en aquello a lo que el gasto público se dedica. La mayor sustitución la origina el gasto que abarata directamente la enseñanza privada ya existente; por ejemplo, haciéndola gratuita. Esto evita un gasto a los clientes de esta enseñanza que se traduce, globalmente, en el equivalente de un aumento de sus ingresos. Como resultado de este efecto-renta, los beneficiarios pueden gastar más tanto en enseñanza como en otras cosas. Y como, en conjunto, la enseñanza se ha abaratado, es de esperar que «compre» más enseñanza. A su vez, ésta puede ser más «cantidad» (esco-

larizando más miembros de las familias y hasta niveles más altos) o «calidad» (parte de la cuota que se ahorra sigue yendo al mismo centro por otros conceptos). Sin embargo, lo más probable es que esta enseñanza adicional tenga menos valor para ellos que la anterior, pues, como la de todo, la utilidad marginal de la enseñanza debe ser decreciente. Al estar dispuestos los hogares a pagar menos de lo que pagaban antes, el gasto global privado en enseñanza descenderá y, en la medida en que descienda, habrá sido sustituido por el público.

Ahora bien, contra lo que pudiera parecer, el gasto en becas, servicios complementarios y puestos escolares públicos tiene en principio los mismos efectos sustitutivos, aunque seguramente de inferior intensidad. Las becas aumentan directamente el presupuesto de familias cuyos hijos, en la mayor parte de los casos, también estudiarían sin ellas (Oroval) y los nuevos o mejores puestos públicos suelen originar desplazamientos desde la enseñanza privada o disminuciones de los gastos familiares en transporte, comedor, etc. La diferencia estaría en que tanto las becas como los nuevos o mejores centros públicos beneficiarían sobre todo a familias de rentas bajas, mientras la enseñanza privada se supone que la usan familias acomodadas. Ahora bien, en la medida en que el fraude en las declaraciones adjudica las becas a los que de todos modos estudiarían y en que los criterios espaciales de asignación del gasto no se corresponden con los personales —que puede ser muy grande— esa diferencia se difumina. Y en cuanto a la calidad de los centros públicos, dada su distribución uniforme y la prioridad que se da a la cercanía en la admisión de alumnos, también beneficia, en gran medida, a familias de rentas medias y altas.

Así, pues, la diferencia entre los dos tipos de gastos, la subvención directa a la privada por un lado y las ayudas a las familias y la mejora de la enseñanza pública por otro, que aparece tan clara a la imaginación, es seguramente menor en la realidad, pues ciertas correlaciones que se suponen perfectas distan luego mucho de serlo. Dista mucho de ser perfecta la correlación entre subvenciones a la privada y rentas altas, tanto por la homogeneidad espacial de los centros públicos como porque los centros privados más ligados a las rentas altas rechazan los conciertos; es más que imperfecta la correlación entre becas y rentas bajas, tanto por el fraude como porque las becas son sólo una financiación parcial para los niveles postobligatorios que exigen de la familia buena parte de los costes, y, pese a que pueden singularizarse casos muy claros, es muy pequeña, en general, la correlación entre zonas residenciales y renta familiar.

Quizá pueda afirmarse que las formas de gasto público que menos gasto privado sustituyen son, a su vez, las que más gasto privado generan y viceversa. Genera más gasto privado aquel gasto público que no se dedica a aquello en que las familias ya gastaban, sino a aumentar la escolarización. El puesto escolar público genera gasto en libros y material, en transporte y comedor, en internados, etc.; la beca concedida al que sin ella no

hubiera estudiado lo fuerza a gastos que sin ella no hubiera hecho, etc. El caso más claro es seguramente la Universidad, por ser en su mayor parte pública. Aquí la creación de puestos escolares no sustituye gastos privados, sino que los genera. Aunque es imposible desglosar con exactitud el gasto privado universitario del total, puede lograrse una aproximación teniendo en cuenta que las tasas unitarias se han multiplicado entre 1972 y 1985 en aproximadamente 2,5 pero que este aumento ha sido devuelto quizá con creces en forma de becas y exenciones de matrícula (Alvarez Corbacho, 1989). Puede concluirse, por tanto, que, a grandes rasgos, el gasto privado ha aumentado *pari passu* con el público, manteniéndose en aproximadamente un 20 % de los gastos universitarios.

Resumiendo estas consideraciones sobre el gasto público y el privado:

a) Parte del gasto público genera gasto privado complementario. Esto ocurre particularmente en la universidad, tanto a causa de las tasas como de las becas, y hay quien defiende que debería fomentarse como garantía de eficiencia y equidad.

b) Es muy difícil que, en los niveles obligatorios sobre todo, el gasto público *no sustituya* al privado, o, más precisamente, que no beneficie a los usuarios de la enseñanza privada. No hay correspondencia exacta entre subvenciones y rentas altas ni entre inversiones en puestos públicos y rentas bajas, pero tampoco es cierto que todos los efectos sustitutivos de los gastos públicos sean igualmente equitativos. Por tanto, puede aumentarse la equidad de esta incidencia dirigiéndola hacia las familias con rentas más bajas, bien a través de la distribución espacial de las inversiones, bien a través de subvenciones discriminadas (becas).

c) En consecuencia, es imposible que el gasto público reemplace completamente al privado, tanto porque en parte lo genera como por el efecto-renta que acompaña al efecto sustitución. En efecto, una parte del gasto privado liberado —o del presupuesto familiar sin más— *se desplaza* a otros gastos de enseñanza, aunque sólo sea con el único fin de generar «calidad» y «diferencia». Esto contradice tanto a quienes dicen «verse obligados» a gastar por la baja calidad de la enseñanza pública como a quienes mantienen la ilusión de la izquierda de que un sistema público único eliminaría definitivamente «las diferencias».

La tabla 3 enseña que, dentro de estas coordenadas, la proporción entre ambos gastos puede ser muy diversa en distintos países. Vamos a intentar dilucidar a continuación cual ha sido la influencia, en España, de los aumentos del gasto público en enseñanza sobre el gasto privado en la misma.

3. Las relaciones entre el gasto público y el privado en enseñanza

Está mucho más allá de mis posibilidades actuales realizar un estudio econométrico preciso de esta cuestión, pero creo que puedo ofrecer algu-

nas indicaciones. Me basaré para ello en los datos disponibles sobre evolución interanual y sobre distribución por niveles de ingresos de los gastos en enseñanza.

Partimos de la simple constatación de que el gasto privado en enseñanza (tabla 8) depende de las rentas de las familias y del precio de la enseñanza, y que este precio depende de la cantidad y las modalidades del gasto público.

Examinemos primero la dependencia del gasto privado en enseñanza de la renta familiar disponible. He calculado para ello su elasticidad respecto a ésta, en términos constantes para evitar infraestimaciones (el componente inflacionario tiene por definición una elasticidad igual a la unidad), a partir de las series de la CNE. Como se ve en la tabla 8, pueden distinguirse claramente tres períodos. En el primero, desde 1964 a 1971, el gasto privado crece fuertemente y más que la renta, sobre todo cuando ésta sufre un bache como el de 1970, y la elasticidad está cercana a 2. En el segundo, de 1972 a 1977, el crecimiento del gasto privado baja aproximadamente a la mitad, y es inverso al de la renta, muy bajo al principio cuando ésta más crece y más alto al final cuando la renta casi deja de crecer. Las elasticidades son erráticas, pero en conjunto resulta una elasticidad media de 1.35. En el tercer período, de 1978 a 1984, el gasto privado desciende de modo persistente, mientras la renta se estanca.

Así, pues, felizmente para nuestros propósitos, la influencia del crecimiento de la renta disponible desaparece desde 1975-76 como consecuencia de su práctico estancamiento. En este periodo, pues, sólo nos queda la influencia del gasto público. Lo que ocurre cuando la renta familiar se estanca es que, con cierto retraso, dos años después, el gasto en enseñanza, que había alcanzado un máximo en 1977, comienza a descender. De mantenerse la misma relación de elasticidad, debería haber permanecido constante o, como mucho, haber descendido para compensar simplemente el desfase de 1977. Pero no ocurre así, sino que el descenso continúa aún pasado este umbral hasta 1984. En suma, la renta es constante, el gasto privado en enseñanza decrece. ¿Tienen relación estas dos inflexiones a la baja de la elasticidad del gasto privado respecto a la renta disponible —una en 1972 y otra en 1977— con el crecimiento del gasto público y, más en concreto, con el crecimiento de las subvenciones a la enseñanza privada?

La trayectoria de estos últimos puede apreciarse en las tablas 8 y 9. La del gasto público, aunque errática, es siempre ascendente, excepto en los años 81 y 82. Su crecimiento es siempre más rápido que el del gasto privado. En 1964 son casi iguales, entre 1971 el primero se ha triplicado y el segundo se ha multiplicado sólo por 1.5, en 1976 el primero se ha cuatriplicado y el segundo tan sólo se ha doblado, en 1984 el segundo no ha variado y el primero se ha multiplicado por 6. De una correspondencia de 1 a 1 en 1964 se llega a otra de 2.5 a 1 en 1984. En cuanto a las subvenciones (tabla 9) comienzan a crecer en 1974, tiran fuertemente en 1977 y más o menos se

Tabla 8
VARIACIONES INTERANUALES DE LOS GASTOS PUBLICO Y PRIVADO EN ENSEÑANZA
Y DE LA RENTA FAMILIAR DISPONIBLE DESDE 1964

Año	EN PESETAS DE 1980			VARIACION INTERANUAL, PORCENTAJE			Elasticidad En C/ En B	INCREMENTO PORCENTUAL, D 1964 = 100	
	Gasto público ensza. A	Gasto privado total (RD) B	Gasto privado ensza. C	En A	En B	En C		En B	En C
1964	0,00	5.767,66	85,63	—	—	—	—	100	100
1965	0,00	5.992,02	89,36	—	3,89	4,36	1,12	104	104
1966	0,00	6.498,50	99,50	—	8,45	11,35	1,34	113	116
1967	0,00	6.766,67	112,68	—	4,13	13,24	3,21	117	132
1968	0,00	7.308,07	125,56	—	8,00	11,43	1,43	127	147
1969	0,00	8.086,40	135,09	—	10,65	7,59	0,71	140	158

1970	204,56	8.170,95	149,38	—	1,05	10,58	10,12	142	174
1971	244,44	8.653,26	169,73	19,50	5,90	13,63	2,31	150	198
1972	229,68	9.301,06	173,85	- 6,04	7,49	2,43	0,32	161	203
1973	253,97	10.115,56	178,73	10,57	8,76	2,81	0,32	175	209
1974	258,90	10.807,95	193,42	1,94	6,84	8,22	1,20	187	226
1975	295,54	10.854,69	215,49	14,15	0,43	11,41	26,38	188	252
1976	336,65	11.100,00	228,88	13,91	2,26	6,21	2,75	192	267
1977	360,96	10.950,24	240,80	7,22	- 1,35	5,21	- 3,86	190	281
1978	443,45	11.194,79	236,36	22,85	2,23	- 1,84	- 0,82	194	276
1979	473,99	11.237,11	231,79	6,89	0,38	- 1,93	- 5,12	195	271
1980	496,70	11.334,40	226,50	4,79	0,87	- 2,28	- 2,64	197	265
1981	464,22	11.282,11	219,20	- 6,54	- 0,46	- 3,22	6,99	196	256
1982	452,25	11.389,17	194,51	- 2,58	0,95	- 11,26	- 11,87	197	227
1983	491,43	11.371,09	196,73	8,66	- 1,16	1,14	- 7,21	197	230
1984	514,91	11.268,58	196,58	4,78	- 0,90	- 0,08	0,09	195	230
1985	563,65	11.566,52	—	9,47	2,64	—	—	201	—
1986	591,74	11.948,99	—	4,98	3,31	—	—	207	—
1987	629,46	12.384,31	—	6,37	3,64	—	—	215	—

Fuentes: De 1964 a 1969, INE, CNE base 1970. Resto: las de las tablas anteriores. El gasto en enseñanza de 1980 y 1981, según CNE base 70.

Tabla 9
GASTO PUBLICO Y PRIVADO EN ENSEÑANZA Y SUBVENCIONES.
PTA. 80.

<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>
<i>Año</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Subven.</i>	<i>D/B *100</i>	<i>Hip. = elast.</i>	<i>Hip. = elast.</i>	<i>F-C/B *100</i>	<i>G-C/B *100</i>
1970	204,6	149,4	7,5	3,7	D64-70	D70-76	—	—
1971	244,4	169,7	8,4	3,4	165,2	162,4	- 1,8	- 3,0
1972	229,7	173,9	4,6	2,0	187,5	180,4	5,9	2,9
1973	254,0	178,7	8,9	3,5	217,1	203,8	15,1	9,9
1974	258,9	193,4	17,5	6,8	243,8	224,5	19,5	12,0
1975	295,5	215,5	22,2	7,5	245,7	225,9	10,2	3,5
1976	336,7	228,9	28,9	8,6	255,7	233,4	8,0	1,4
1977	361,0	240,8	50,6	14,0	249,5	228,8	2,4	- 3,3
1978	443,4	236,4	51,4	11,6	259,5	236,3	5,2	0,0
1979	474,0	231,8	52,8	11,1	261,3	237,7	6,2	1,2
1980	496,7	226,5	56,9	11,5	265,4	240,7	7,8	2,9
1981	464,2	219,2	58,7	12,6	263,2	239,1	9,5	4,3
1982	452,3	194,5	64,1	14,2	267,7	242,4	16,2	10,6
1983	491,4	196,7	67,3	13,7	266,9	241,9	14,3	9,2
1984	514,9	196,6	66,3	12,9	262,6	238,6	12,8	8,2
1985	563,7	—	65,9	11,7	—	—	—	—
1986	591,7	—	63,8	10,8	—	—	—	—
1987	629,5	—	70,5	11,2	—	—	—	—

Fuente: Las cifras de subvenciones proceden de CIDE. Informe a la y del Consejo Escolar del Estado. Informe 1989. Son semejantes a las que ofrece A. Farjas en este mismo volumen. La equivalencia en pesetas de 1980 viene de aplicar el deflactor del BBV. Informe Económico.

estabilizan en 1982. En este año suponen el 14 % del gasto público en enseñanza, cuando ocho años antes eran sólo el 3 o el 4 %.

Es difícil eludir una respuesta positiva a la pregunta anterior. Podría dudarse de la relación entre crecimiento del gasto público y descenso del privado si este último se hubiera sólo estabilizado con la renta. Pero el hecho de que haya descendido mientras ésta se estabilizaba casi garantiza que nos encontramos ante un resultado del crecimiento del gasto público y de las subvenciones. ¿De qué magnitud podría ser este efecto?

En la tabla 9, las columnas F y G calculan lo que hubiera sido la magnitud del gasto privado en enseñanza si su elasticidad respecto a la renta hubiera sido la media de 1964 a 1970 y la media de 1971 a 1976, respectivamente. Podemos suponer que la inflexión de 1972, antes de las subvenciones, es debida a un aumento del efecto sustitutivo global del gasto público, que como he indicado antes, existe siempre y tiene tendencia creciente. Entonces, la columna F representa lo que hubiera sido el gasto privado de

Tabla 10
FINANCIACION PUBLICA Y PRIVADA DE LA ENSEÑANZA
POR DECILAS HOGARES SEGUN RENTA FAMILIAR, 1981

<i>Decilas</i>	<i>Col. 1</i> <i>Gasto</i> <i>medio</i>	<i>Col. 2</i> <i>Gasto</i> <i>público</i> <i>enseñanza</i>	<i>Col. 3</i> <i>Gasto</i> <i>privado</i> <i>enseñanza</i>	<i>Col. 4</i> <i>Consumo</i> <i>total</i> <i>enseñanza</i>	<i>Col. 2/</i> <i>Col. 1</i>	<i>Col. 3/</i> <i>Col. 1</i>	Δ <i>en</i> <i>Col. 1</i>	Δ <i>en</i> <i>Col. 3</i>	<i>Elasti-</i> <i>cidades</i> <i>arco</i>
D 1	286,30	27,40	1,60	29,00	9,57	0,56	0	0	—
D 2	440,40	31,50	4,14	35,64	7,15	0,94	0,538	1,587	2,949
D 3	563,40	35,70	6,25	41,95	6,34	1,11	0,279	0,509	1,824
D 4	678,40	39,30	10,03	49,33	5,79	1,48	0,204	0,604	2,962
D 5	778,20	44,50	13,50	58,00	5,72	1,73	0,147	0,345	2,351
D 6	889,70	42,80	16,40	59,20	4,81	1,84	0,143	0,214	1,499
D 7	980,60	47,00	18,20	65,20	4,79	1,86	0,102	0,109	1,074
D 8	1.099,20	52,30	22,40	74,70	4,76	2,04	0,120	0,230	1,908
D 9	1.291,50	47,70	30,40	78,10	3,69	2,35	0,174	0,357	2,041
D10	1.782,90	47,80	62,40	110,20	2,68	3,50	0,380	1,052	2,766

Fuentes: Columnas 1 y 3: INE, Encuesta de Presupuestos Familiares, 1981.

Columna 2: B. Medel Cámara, A. Molina Morales y J. Sánchez Malonado, «Efectos distributivos del gasto público», en *Papeles de Economía Española*, 37, 1988, p. 208.

no existir más que los efectos sustitutivos que hubiera entre 1964-70. También podemos suponer que el descenso desde 1977 tiene que ver, además de con el crecimiento general del gasto público, con la importancia de las subvenciones. La columna G representa, entonces, lo que hubiera crecido el gasto privado de no haber crecido, además, las subvenciones directas a la enseñanza de los centros privados.

La diferencia entre la columna F y la C equivale al total de gasto privado sustituido por el aumento de gasto público desde 1970. La diferencia entre la columna F y la G equivale al gasto privado sustituido por el simple crecimiento del gasto público (en cierto sentido, a la sustitución «irremediable»). La diferencia entre la columna G y la C equivale a ésta más a la sustitución debida a las subvenciones. En las columnas H e I se expresan estas diferencias en porcentajes del gasto público. La sustitución total de gasto privado puede haber llegado al 14 %, divisible (muy sesgadamente en favor de las subvenciones) en un 9 % atribuible a las subvenciones y un 5 % atribuible al crecimiento general del gasto o (con menos sesgo) quizá por mitades, en 7 % para cada factor.

No podemos saber la medida en que el gasto público genera por un lado y por otro, sustituye al gasto privado, pero tenemos aquí la diferencia neta a favor de la sustitución. Ahora bien, para lograr esta sustitución neta o efectiva, el Estado tiene que haber gastado más en sustitución, porque, como hemos dicho, una parte de los gastos privados se desplaza a otros usos. Conocemos (tabla 9, D) la cantidad dedicada a subvenciones: es hasta el 14 % del gasto público. Hemos supuesto que de este 14 % del gasto, sólo el 7 % ha sustituido efectivamente al gasto privado. El otro 7 % se ha desplazado, por tanto, a otros usos. Si aceptamos que en general la sustitución efectiva es la mitad del gasto, *podemos estimar que la proporción del gasto público dedicada a sustituir gastos privados está entre un 25 y un 30 % del total.*

Los desplazamientos del gasto privado indican qué componentes de la enseñanza tienen más y cuáles menos utilidad marginal, es decir, qué componentes de la enseñanza son más elásticos respecto a los ingresos y son objeto del gasto privado ahorrado por el público. Como indica la tabla 11, entre 1973 y 1981 el gasto se desplazó de las matrículas —sustituidas por las subvenciones— a otros gastos. Un análisis de la Encuesta de Presupuestos Familiares hecho por Navarro y Lassibille tomando en consideración sólo las familias que efectivamente gastan en enseñanza permite esponder con cierta precisión a esta pregunta. Como puede verse en las tablas 12 y 13 el gasto en libros es muy poco elástico, y lo mismo las tasas universitarias. En cambio, las mayores elasticidades, en lo que las familias se diferencian gastando más, es en preescolar y en el transporte escolar y en los pagos a centros en EGB, es decir, en un nivel no obligatorio y en «diferencias» en el nivel obligatorio. Es de destacar que en el nivel de Enseñanzas Medias, que en una proporción de quizá un tercio es privado y

Tabla 11
DISTRIBUCION DEL GASTO PRIVADO EN 1973 Y 1981

	<i>En 1973</i>	<i>En 1981</i>
Pagos a centros	64,90	54,75
Libros y material	17,20	25,63
Transporte	—	—
Alojamiento y otros	16,50	19,62

Fuente: INE, Encuestas de Presupuestos Familiares, 1973-74 y 1981-82.

no gratuito, las elasticidades son cercanas a cero. Esto nos recuerda que no todos los gastos privados son producto de la elección, sino que muchas veces lo son de la necesidad: el transporte escolar y el internado son una necesidad en áreas alejadas de los centros, y los criterios de admisión en los centros públicos excluyen a veces a los más pudientes. Aunque con ciertas reservas, sin embargo, se confirma que el gasto privado sustituido por el público, tiende a destinarse a esa particular forma de calidad que es la «distinción».

En conclusión: un importante porcentaje del gasto público, entre un 25 % y un 30 % del total, ha llegado en los últimos años a tener como resultado, querido o no, la sustitución de gastos privados. Quizá la mitad de esta cantidad la destinan las familias a cosas distintas de la enseñanza. La otra mitad la destinan a aumentar la «calidad» o la «distinción» de la enseñanza que compran. Concluiré esta (recuerdo que muy aproximada e imprecisa) estimación cuantitativa con una discusión de este gasto en términos de eficiencia y en términos de equidad.

4. La eficiencia y la equidad de sustituir gastos privados

De lo anterior se desprende que la sustitución es absolutamente ineficiente en la medida en que disminuye el gasto total en enseñanza (Pelzman, 1973). En la medida en que desplaza el gasto privado a otros usos es tan eficiente como lo sean éstos. La elasticidad nula de los gastos en Bachillerato y la alta del preescolar muestra que parte se desplaza a la cantidad, de cuya eficiencia ya he hablado positivamente. La alta elasticidad del transporte escolar indica, que, parte se traslada a «calidad» y distinción, de cuya eficiencia hablaré luego negativamente.

Desde el punto de vista de la equidad, parece claro que, el empleo en sustitución es poco equitativo en la medida en que hay empleos alternativos que elevarían los efectos distributivos del gasto público, desviándolo en mayor grado hacia los hogares de rentas bajas. Es difícil cuantificar esta

Tabla 12
FUNCION SIMPLIFICADA DEL GASTO DIRECTO DE ENSEÑANZA

	Constante	RENTA FAMILIAR		R ²	Elasticidad-renta
		Coeficiente	t de Student		
<i>Preescolar</i>					
Jardín de infancia:					
Pagos a centros	6.405,849	13,938	3,69	0,0690	0,708
Libros	—	—	—	—	—
Total	6.405,849	13,938	3,69	0,0690	0,708
Párvulo:					
Pagos a centros	129,969	10,449	16,32	0,0973	0,988
Libros	—	—	—	—	—
Total	129,969	10,449	16,32	0,0973	0,988
Total:					
Pagos a centros	— 836,562	12,735	18,60	0,1125	1,067
Libros	—	—	—	—	—
Total	— 836,562	12,735	18,60	0,1125	1,067
<i>EGB</i>					
1.ª parte:					
Pagos a centros	— 4.299,961	12,192	23,63	0,1408	1,514
Libros	2.151,014	1,628	5,80	0,0098	0,440
Total	— 2.148,894	13,821	23,26	0,1371	1,176
2.ª parte:					
Pagos a centros	— 1.306.454	7,179	16,98	0,1019	1,216
Libros	2.481,436	0,686	2,64	0,0027	0,221
Total	1.174,982	7,865	15,69	0,0883	0,873
Total:					
Pagos a centros	— 4.957,187	12,957	37,47	0,1446	1,577
Libros	2.730,097	1,502	7,82	0,0073	0,365
Total	— 2.227,090	14,459	36,13	0,1359	1,173
<i>BUP-COU-FP</i>					
Pagos a centros	— 1.302,757	11,852	19,05	0,1017	1,099
Libros	2.401,099	1,582	6,18	0,0118	0,446
Total	1.098,341	13,434	19,76	0,1085	0,937
<i>Superior</i>					
Pagos a centros	7.376,393	7,319	6,79	0,0389	0,591
Libros	1.999,842	3,600	5,50	0,0259	0,724
Total	9.376,235	10,920	8,28	0,0569	0,629
<i>Otras enseñanzas</i>					
Pagos a centros	7.099,035	6,600	5,65	0,0348	0,539
Libros	397,318	1,532	1,43	0,0023	0,829
Total	7.496,353	8,132	5,22	0,0298	0,577

Tabla 13
FUNCION SIMPLIFICADA DE GASTOS ANEJOS DE ENSEÑANZA

	Constante	RENTA FAMILIAR		R ²	Elasticidad-renta
		Coefficiente	t de Student		
<i>Preescolar</i>					
Jardín de infancia:					
Transporte escolar	- 655,705	1,682	2,08	0,054	1,659
Alojamiento y comedor	- 3.686,196	4,743	5,16	0,262	3,596
Total	- 4.341,901	6,425	4,43	0,207	2,686
Párvulo:					
Transporte escolar	- 718,347	1,632	6,32	0,044	1,852
Alojamiento y comedor	- 1.528,078	3,014	6,72	0,049	2,128
Total	- 2.246,426	4,646	8,22	0,072	2,022
Total:					
Transporte escolar	- 354,791	1,183	5,28	0,029	1,440
Alojamiento y comedor	- 2.069,235	3,639	7,97	0,064	2,378
Total	- 2.424,026	4,822	8,89	0,079	2,051
<i>EGB</i>					
1.ª parte:					
Transporte escolar	- 412,162	1,706	9,31	0,044	1,332
Alojamiento y comedor	- 1.378,086	3,477	10,04	0,050	1,691
Total	- 1.790,249	5,184	11,66	0,067	1,553
2.ª parte:					
Transporte escolar	- 250,709	0,759	5,35	0,021	1,606
Alojamiento y comedor	- 118,378	1,892	3,68	0,010	0,933
Total	- 132,331	2,651	4,88	0,017	1,060
Total:					
Transporte escolar	- 728,558	1,842	15,01	0,045	1,722
Alojamiento y comedor	- 838,657	1,892	11,64	0,028	1,383
Total	- 1.567,215	5,052	15,47	0,048	1,490
<i>BUP-COU-FP</i>					
Transporte escolar	1.247,217	-0,156	0,73	0,001	-0,151
Alojamiento y comedor	4.920,345	-0,017	0,02	0,001	-0,004
Total	6.167,542	-0,173	0,17	0,001	-0,030
<i>Superior</i>					
Transporte escolar	—	—	—	—	—
Alojamiento y comedor	7.861,467	4,327	1,41	0,004	0,403
Total	7.861,467	4,327	1,41	0,004	0,403

medida, pero, creo que es exagerado decir que es la que se daría si el Estado pagara la enseñanza de los que estarían dispuestos a pagarla por sí mismos. Pues hay que tener en cuenta dos cosas: primera, que parte (he estimado que la mitad) del gasto público sustituye inevitablemente gasto privado, es decir, no puede redistribuirse ni con la más severa discriminación por niveles de renta del acceso a los centros públicos (que aproximadamente existe en el reglamento de acceso). La segunda que el primer gasto privado que se sustituye es el de las familias de rentas más bajas.

La tabla 10, creo que contiene evidencia empírica, a, favor de esto último. Para 1981, Medel Cámara y otros (1988) han calculado (con una metodología que no explican) la distribución del gasto público entre los hogares agrupados en decilas de renta según la Encuesta de Presupuestos Familiares del INE. Concluyen que los gastos sociales divisibles (educación, sanidad, vivienda, etc.) tienen efectos distributivos importantes, dado que suponen un porcentaje notablemente mayor de los ingresos de los hogares pobres que de los ingresos de hogares ricos. El gasto público en enseñanza tiene también efectos distributivos, como muestran las cifras reproducidas en la tabla 10, col. 2. Es verdad que en términos absolutos se benefician más las decilas de ingresos más altos —aunque habría que ponderar cada decila por la composición de los hogares: los de la primera, por ejemplo, tienen una gran proporción de personas solas y ancianos—. Pero en términos relativos a su nivel de renta, se benefician más las decilas de ingresos más bajas. Esto mismo ocurriría si tomáramos lo que seguramente es el criterio más adecuado para medir los efectos redistributivos, a saber, la imposición, pues, según estos mismos autores, «los datos muestran que en general los sistemas tributarios se comportan con una clara tendencia a la proporcionalidad, o a lo sumo a una ligera progresividad respecto a la renta» (Medel y otros, 1988: 207). En suma, si los beneficios son casi iguales y las cargas proporcionales a los ingresos, el efecto distributivo progresivo está fuera de toda duda ³.

La columna 3 reproduce el gasto privado, según la EPF. Puede ser muy bajo en proporción al público, por ejemplo, en la decila I, que equivaldría a una estimación del gasto privado complementario mínimo. Cabría suponer que esta decila sólo consume enseñanza pública obligatoria, y atribuir parte de su rápido crecimiento en las decilas siguientes, donde la elasticidad-precio de la demanda es particularmente alta (Bishop, 1977), a que van escolarizando a sus hijos en niveles superiores y más caros. Pero a partir de la decila quinta parece que se alcanza el tope de aprovechamiento

³ El hecho de que los gastos tengan efectos distributivos y los impuestos, pese a intentar ser progresivos, apenas logren pasar de la proporcionalidad, ha llevado a algunos a proponer que la redistribución se canalice vía gastos en lugar de vía impuestos. La oposición carece, evidentemente, de sentido, pues si el gasto público tiene efectos redistributivos es precisamente en virtud de la progresividad, o al menos proporcionalidad de los impuestos.

del gasto público, por lo que el aumento de los gastos privados ya no puede depender mucho de éste. Ahora bien, este aumento continúa con igual o mayor fuerza a medida que aumentan los presupuestos familiares, sobre todo en las decilas más altas. Claramente, por tanto, se verifica que, contra lo que parecía de esperar, la utilidad marginal de la enseñanza no declina y mantiene una muy alta elasticidad respecto a la renta (aparece, de hecho, como un bien «de lujo»). Cabe inferir de aquí que los hogares de las decilas medias son las que ahorran, y los de las decilas altas los que desplazan los gastos.

El cuadro que resulta de todo esto no sólo es impreciso, sino también complejo. Quizá un 30 % del aumento del gasto público se ha dedicado a sustituir gastos privados, con diferentes resultados de eficiencia y equidad. Aunque, evidentemente, sería más eficiente sumar los nuevos gastos públicos a los privados ya existentes y sería más equitativo discriminar más en las subvenciones, es también claro que es difícil determinar cuánto y que es en buena medida muy difícil de ejecutar. El caso de las subvenciones a la enseñanza privada es el más revelador. Su efecto no es el absolutamente ineficiente e inícuo que resultaría de darlo a los ricos en lugar de invertirlo en los pobres. Y la política opuesta no es la de los años sesenta, aumentar el gasto público sin disminuir el privado. Pues en primer lugar, con el nivel actual de escolarización los nuevos puestos hubieran sustituido también puestos (y gastos) privados, y, en segundo lugar, es igualmente factible discriminar por niveles de renta en el acceso a los centros subvencionados que a los públicos. Resulta, en suma, muy problemático determinar si políticas de gasto distintas obtendrían resultados mejores o más justos. Mi impresión es que esto no depende de las políticas de gasto en sí (subvenciones contra inversiones directas) sino de la medida en que se llevan a cabo de modo discriminatorio.

Examinemos, por último, la eficiencia y la equidad de la menguada mitad del aumento del gasto público que no se dedica a cantidad ni a sustituir gasto privado, sino al aumento de la «calidad».

V. ES MUY DUDOSO QUE EL GASTO PÚBLICO EN ENSEÑANZA DEBA AUMENTARSE PARA AUMENTAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

1. Razones de la presión social a favor de la calidad de la enseñanza

Las presiones en favor de una mayor calidad de la enseñanza son mucho más fuertes y notables que las presiones en favor de una mayor cantidad. Influyen en ello muchos factores. Uno de ellos es el mimetismo en relación a países más avanzados, países que tienen, a su vez, una mayor capacidad de crear opinión y definir problemáticas. Estados Unidos, por

ejemplo, que tiene las mayores tasas de escolarización del mundo al tiempo que uno de los niveles más bajos de rendimiento escolar, exportó al principio de la era Reagan la misma preocupación por la calidad que en tiempos de Johnson, había exportado por la igualdad de oportunidades y la educación compensatoria, e incluso logró imponerla oficialmente como cuestión prioritaria en foros internacionales como la OCDE.

Otro factor es la competitividad en el mercado de trabajo, agudizada notablemente por la crisis, que lleva a padres y alumnos, sobre todo de clase media, a exigir mayor calidad como vía de marcar diferencias con los demás y mejorar su posición ante los empleos escasos. Los medios de comunicación se hacen eco sin dificultad de estas preocupaciones, no en último lugar porque son intensamente compartidas por muchos periodistas. Buena parte de lo que Carlos Lerena (1987) escribió sobre el «pluralismo educativo» como estrategia de conservación del status de clase media y como coartada para el mantenimiento de la doble red tradicional de escolarización es perfectamente válido para esta obsesión reciente por la calidad. Sólo que Lerena quizá exageraba discontinuidades y funcionalidades e infravaloraba conflictos y tensiones. Desde mi punto de vista, más que de una estrategia se trata de la reconciliación abstracta de una contradicción. Las clases medias están preocupadas por la pérdida de un monopolio, y divididas ante la opción entre una provisión pública o gratuita que distinga cada vez menos (incluso en los grandes centros privados subvencionados) por estar abierta cada vez a más y una distinción de dudosa rentabilidad que tienen que comprar a más alto precio. Ante la incertidumbre de si la «diferencia» que otorga una «buena» educación privada vale lo que se tiene que pagar por ella, las clases medias la reclaman del Estado en forma de «calidad» gratuita.

Un factor también muy importante son los profesionales de la enseñanza. Acostumbrados por la retórica política y académica a desplazar todas las responsabilidades sobre el Estado, no sólo pueden no sentirse aludidos por los diagnósticos al uso, sino que son proclives a sumarse al coro de los que lloran la muerte de la calidad. Tanto su ideología como sus intereses profesionales les impulsan a ello. Su ideología (y es mucho peor cuando no la tienen) insiste en que la pedagogía tiene la capacidad de hacer mucho más mediante *nuevos* métodos de enseñanza, *nuevos* planteamientos de la relación de aprendizaje y los *nuevos medios* que se necesitan para ponerlos en práctica. Casi nunca se sabe muy bien en qué consisten estas maravillosas novedades, pero eso no tendría que ver con éstas, sino con las carencias de la formación del profesorado. En cuanto a los intereses, los de los docentes no se diferencian de los de cualquiera que pide las *mejores* herramientas para y la mejor remuneración por un trabajo tan importante, tan mal conocido y tan poco considerado.

No es de extrañar que, entre tanto discurso sobre la calidad, resulte más bien imposible que difícil enterarse de en qué consiste positivamente. De

la enseñanza, como de los vinos y de todas las cosas, se puede hablar desde dos y sólo dos puntos de vista. Podemos referirlas a alguna porción de sí mismas establecida convencionalmente como unidad, como cuando consideramos cuántas veces la producción española de vino contiene la unidad arroba o las que el sistema educativo contiene la unidad alumno, y entonces estamos tratando sus aspectos cuantitativos. O podemos referirlas a determinados usos, fines o resultados, como cuando decimos que el vino de Rioja embriaga mejor que el de la Mancha, y entonces estamos tratando sus aspectos cualitativos. Esta referencia a un uso o resultado no es siempre explícita, y a veces parece que pudiera hablarse de la calidad en sí y afirmarse que una cosa es mejor que otra de modo absoluto. No hace falta mucha reflexión, sin embargo, para convencerse de que las cosas son siempre buenas o malas, mejores o peores para algo, y que si el Rioja es mucho mejor que el Manchego para beber, y más en concreto cuando se come carne, éste es mucho mejor que aquél para quemar. Se derivan de esto dos consecuencias. La primera es que hablamos de calidad de la enseñanza cuando quiera que no hablamos de su cantidad, es decir, siempre que hablamos de profesores, programas, métodos, organización, etc., lo que ocurre, según yo tengo visto, con harta frecuencia. La segunda es que hablamos *confusamente* de calidad de la enseñanza siempre que no sabemos a qué uso o fin estamos refiriendo nuestro juicio, lo que ocurre también, según mi experiencia, harto a menudo. Podríamos excusarnos de especificar este punto de referencia de nuestros juicios si todos estuviéramos de acuerdo en él, como ocurre algunas veces con los vinos, pero tratándose de la enseñanza no es éste el caso casi nunca.

Ahora bien, las diferencias latentes acerca de los fines de la enseñanza son, con toda seguridad, mayores que las manifiestas. Se da en esta cuestión una cierta inhibición de los discursos, que tienden a subrayar las coincidencias al nivel de la abstracción. Mas cuando se baja de ésta a lo concreto, acontece lo que con las formas platónicas: que ninguna manifestación contiene la esencia, y todo lo concreto puede ser rechazado. Para evitar en lo posible el riesgo de no estar hablando de lo que el lector puede entender por «verdadera» calidad, y de estar jugando a la «cuaternio terminorum» en todos mis argumentos, voy a intentar ser tan claro como pueda definiendo la «calidad» operativamente.

2. **Distinción entre calidad de la escuela y calidad de la enseñanza**

Distinguiré entre *calidad de la escuela* y *calidad de la enseñanza*, pues, aunque parezcan lo mismo, resulta que tienen poco que ver.

Por calidad de la escuela entiendo los inputs mensurables, edificios e instalaciones, sueldo y titulación de los profesores, laboratorios, bibliotecas, ratios profesor/alumnos, calidad del papel, ordenadores, videos, orga-

nización escolar, frecuencia de reunión de los claustros y cualesquiera otros inputs personales, materiales u organizacionales que se empleen en el proceso de aprendizaje, así como el proceso mismo y la interacción entre todos ellos cuando sus propiedades no sean puramente místicas (a no ser en este caso, casi con toda seguridad han sido incluidos en algún estudio sobre calidad).

Por calidad de la enseñanza entiendo los outputs o resultados mensurables del proceso. El concepto no es tan amplio como la noción conductista de aprendizaje (cambio de conducta) y se restringe a aquellos cambios (conocimientos, capacidad de razonar, actitudes, etc.) para los que existen medidas aceptadas. Un grupo de estas medidas son internas al sistema escolar, e incluso a las escuelas individuales. Me refiero, claro está, a indicadores como las notas o el tan traído y llevado fracaso escolar. Por ser juez y parte en el proceso parece por lo menos imprudente utilizar las calificaciones de los profesores, que, además, han sufrido en los últimos años un espectacular cambio de significado. No hace aún muchos años se consideraba que podían ser arbitrarias, pero se las tenía por inocentes. Su perversidad se puso de manifiesto cuando comenzó a aceptarse que el profesor que suspendía mucho en realidad se suspendía a sí mismo más que a los alumnos. Es difícil saber en qué medida algunos profesores creyeron esto y comenzaron a mejorar su propia imagen juzgando más blandamente a sus alumnos, pues, poco después se impuso una coartada de tipo general: los suspensos no eran tanto juicios sobre los alumnos y sobre el profesor como sobre el sistema escolar en su conjunto. Rebautizado como «fracaso escolar» el suspenso se convirtió en poco tiempo en el indicador más popular de la calidad de la enseñanza.

Otro grupo de medidas son «objetivas», o independientes del contexto. Ninguna medida agota los objetivos de una escuela, y todo el mundo puede por ello rechazar ésta o la otra alegando, no ya que lo suyo va en realidad de otra cosa —formación del carácter, desarrollo del espíritu crítico, etc.— sólo intuitivamente aprehendible, sino que los errores de medida dejan sin valor cualquier cuantificación de un objetivo compartido. Aquí voy a dar por supuesto que es razonable proceder como si un objetivo indiscutible de la enseñanza fuera enseñar, y como si el aprendizaje pudiera medirse a través de respuestas adecuadas o inadecuadas a preguntas y problemas.

3. El gasto es eficiente siempre y por definición en términos de calidad de la escuela

Si aceptamos como criterio de calidad lo que he llamado *calidad de la escuela*, entonces el problema de la eficiencia del gasto está automáticamente resuelto, pues todo gásto en inputs es directamente un gasto en cali-

dad. En efecto, salarios mayores aumentan la calidad de vida de los profesores, más personal no docente les exime de áreas casi siempre ingratas, libros más caros y mejores laboratorios facilitan normalmente las explicaciones, las calculadoras ahorran trabajo a los alumnos, los campos de deportes facilitan sus juegos, y hasta los engorrosos ordenadores enriquecen las tareas de los profesores a los que gustan ... siempre que se los libere de otras. No hay nada de malo en que se adopte este criterio de calidad, siempre que se tengan claras sus implicaciones y no se lo confunda con el otro criterio, el de calidad de la enseñanza. Así de franca y paladinamente lo hizo Jencks al final de *Inequality*: aunque la escuela fuera inútil, dice, habría que invertir en ella y aumentar su igualdad porque ello mejoraría e igualaría la calidad de vida de los niños y los profesores (Jencks, 1972: 256). Sin embargo, tanta franqueza y claridad son raras: normalmente, el gasto público se defiende, no como el fin en sí de aumentar inmediatamente la calidad de la escuela que sin duda es, sino como un medio para aumentar la calidad de la enseñanza.

4. El gasto y la calidad de la escuela no tienen efectos sobre la calidad de la enseñanza

La calidad de la escuela, o de los inputs, parecería en cualquier empresa que no fuera la enseñanza inaceptable como criterio de calidad. Como dicen Bosch y Malledo, «para decidir si un centro de enseñanza obtiene “mejores” resultados que otros... se necesita no sólo conocer los costes de dichos centros, sino establecer una valoración de los distintos “productos” educativos...» (1988: 153).

Pues bien, hay un argumento clave contra la calidad de la escuela como medio para aumentar la calidad de la enseñanza. Es que, aunque se han encontrado relaciones ocasionales, nadie ha encontrado todavía relaciones sistemáticas y consistentes entre ambas.

Apenas encontró relación alguna el *Coleman Report*, especialmente encargado para hallarlas —«las diferencias entre escuelas sólo dan cuenta de una pequeña fracción de las diferencias en el rendimiento de los alumnos» (Coleman, 1966: 22)—. El informe Coleman causó verdadera conmoción, y los cálculos de «ecuaciones de producción de la educación» se dispararon en Estados Unidos. Erik Hanushek fue uno de los primeros críticos de Coleman. En 1972, escribía lo siguiente:

«El “hallazgo” más conocido del *Informe* es que la cantidad y la calidad de los inputs escolares (instalaciones, currículum y personal) tienen poca o ninguna importancia para los resultados; el entorno familiar y los compañeros son lo que realmente cuenta. Obviamente, tal hallazgo tiene importantes consecuencias para la política educativa. Como mínimo, suscita serios problemas sobre la eficacia de los millones de dólares que se gastan en

educación pública. Sin embargo, en nuestra opinión es preciso plantear serias dudas sobre éste y otros “hallazgos” atribuidos al *Informe*» (Hanushek y Kain, 1972: 116).

En 1987, el mismo Hanushek, ahora con más de veinte años de investigación sobre el asunto a sus espaldas, resume así los resultados de 144 estimaciones independientes que ha encontrado en la literatura hasta 1986, y que parecen haber disipado completamente sus dudas:

«Estos estudios tienden a concentrarse en los aspectos manipulables con objetivos políticos. En los primeros lugares de esta lista de factores están las características de los profesores que repercuten sobre las nóminas de las escuelas. En particular, los gastos de instrucción, que importan más de los tres quintos de los gastos corrientes de las escuelas, están determinados sobre todo por tres factores: los salarios de los profesores, el tamaño medio de las clases y el número de alumnos. Además, los estudios prestan mucha atención a la experiencia y la titulación de los profesores y al tamaño de las clases porque son los determinantes esenciales de los costes por alumno. Los estudios son fáciles de resumir:

a) No hay evidencia consistente de que el tamaño de la clase afecte al rendimiento de los alumnos.

b) No hay evidencia consistente de que la titulación del profesor afecte al rendimiento de los alumnos.

c) Hay alguna evidencia, pero no abrumadora, de que la experiencia de los profesores pudiera estar relacionada con el rendimiento de los alumnos.

(...) No debe interpretarse erróneamente esta evidencia. No sugiere que todos los profesores son igual. Pero tampoco dice cuáles son los buenos y cuáles los malos profesores. Los estudios indican que hay diferencias enormes entre profesores y escuelas en términos del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, los mejores profesores no son los mejor pagados, ni los más experimentados, ni los que tienen mayor titulación académica. Las escuelas buenas no son las que más gastan. Las clases buenas no son las menos numerosas. Pueden serlo en sistemas escolares específicos o en circunstancias específicas, pero no hay consistencia en el conjunto de las escuelas y las experiencias.

Otra manera de exponer estos hallazgos, es decir, que indican que la escuela o el sistema escolar típicos es muy ineficiente económicamente: pagan por cosas que no guardan una relación consistente con el rendimiento de los alumnos» (Hanushek, 1987: 40-41).

Creo que la importancia de la cita justifica su longitud. Por lo demás, los mismos pedagogos experimentales han tenido que concluir lo mismo que los economistas: no han hallado relación consistente ni entre características del profesor, ni entre estilos y métodos de enseñanza, ni entre tipos definidos de interacción en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

Curiosamente, hay una excepción, que por lo menos demuestra que los

resultados no se deben al método: esta misma calidad de la escuela que parece definitivamente irrelevante en términos de eficacia académica, es relevante en términos del otro criterio comúnmente usado por los economistas, el del coste-beneficio, en particular el privado: aún siendo la misma la calidad de su enseñanza, los alumnos de mejores escuelas obtienen mayores ingresos que los de escuelas peores (Solmon, 1987: 55-56). Puede que los empleadores crean simplemente que la diferencia existe, o puede también que la calidad de la escuela origine diferencias que las medidas del rendimiento no captan y los empleadores sí.

Estos resultados deberían ser un jarro de agua fría para las ilusiones de pedagogos experimentales y paladines de la enseñanza científica que aspiran a encontrar fórmulas generales para incrementar el aprendizaje. (No, sin embargo, para los que conciben la enseñanza más bien como un arte apoyado, como todos, en el conocimiento.) Así que son de esperar dos tipos básicos de objeciones: las variables están mal medidas, y, aunque estuvieran bien, faltan las variables decisivas (cada cual puede llenar a su gusto el lugar de la variable). Como no puedo contestarlas desde cada uno de los 144 estudios, voy a centrarme en otra objeción posible de tipo muy general.

La objeción general es que estos resultados proceden de los Estados Unidos, donde, si hay gastos ineficientes cuyo rendimiento marginal es nulo o mínimo, se debe precisamente a la elevada calidad de las escuelas de ese país, pero que en España el nivel de gasto sigue siendo tan bajo que la relación entre gasto y resultados educativos no puede haber sobrepasado aún aquella parte de la curva (que sin duda existe) en que la relación es todavía positiva o creciente. Por ejemplo, el gasto total medio por alumno en España en 1985 era de unas 110.000 pesetas, frente a las aproximadamente 300.000 en Alemania y las 480.000 de Estados Unidos. Aun teniendo en cuenta las diferencias de poder de compra (por ejemplo, un maestro gana en Estados Unidos doble que en España)⁴, la diferencia entre el gasto medio por alumno entre España y otros países industrializados, si bien decreciente, es todavía tan grande que parece faltarnos un largo trecho hasta llegar a las presuntas ineficiencias de éstos. Por lo demás, la relación entre calidad de la escuela y calidad de la enseñanza podría parecer acreditada en España por la menor tasa de fracasos y abandonos en las escuelas privadas y por sus calificaciones sistemáticamente más altas. Para comenzar a extrapolar a España los resultados de Estados Unidos, para aceptar que esas diferencias de gasto son inútiles, que los Estados Unidos están tirando literalmente el dinero y que nuestro miserable sistema de enseñanza produce resultados comparables a los suyos y a los de otros países, sería necesario, por lo menos, que un estudio mostrara que los

⁴ Según se desprende de mis cálculos aproximados a partir del *Statistical Yearbook* de 1987, para Estados Unidos y del *Statistisches Jahrbuch* de 1988 para Alemania.

alumnos españoles *no son inferiores en algo* a alumnos comparables en edad y escolarización de los países cuya «norma de gasto» en educación tenemos tendencia a aceptar.

5. Los alumnos españoles de trece años aprenden más Matemáticas y Ciencias que los de Estados Unidos, pese a las diferencias en recursos

Pues bien, tal estudio existe. Ha sido realizado por el Educational Testing Service de Princeton (Lapointe y otros, 1989), con muestras representativas de entre 1.500 y 3.000 alumnos de trece años, de Corea, Reino Unido, España, Irlanda, Estados Unidos y cuatro provincias canadienses. Mide lo que estos alumnos saben y pueden hacer en Matemáticas y Ciencias, objetivos ampliamente compartidos por todos los sistemas escolares y fácilmente mensurables. Son muchas e interesantes las indicaciones que pueden obtenerse de este estudio, pero aquí me limitaré a lo más inmediatamente relevante para el tema que discutimos, y que está contenido en las tablas 14 y 15 (de las que, por simplificar he suprimido las provincias canadienses).

La tabla 14 revela que los alumnos españoles de trece años aprenden menos Matemáticas y Ciencias que los coreanos, aproximadamente lo mismo que los ingleses y más que los irlandeses y estadounidenses. La tabla 15 revela que las diferencias entre los alumnos españoles son menores que las diferencias entre los alumnos ingleses, irlandeses y estadouniden-

Tabla 14
PUNTUACIONES * EN MATEMATICAS Y CIENCIAS,
NIÑOS DE TRECE AÑOS, CINCO PAISES,
ESTUDIO DEL EDUCATIONAL TESTING SERVICE, PRINCETON

<i>Materias</i>	<i>Países</i>	<i>Corea</i>	<i>Reino Unido</i>	<i>España</i>	<i>Irlanda</i>	<i>Estados Unidos</i>
<i>Matemáticas:</i>						
Total		567,80	509,90	511,70	504,30	473,90
Lógica y problemas		73,90	78,10	72,30	72,30	63,00
Organización e interpretación de datos		74,70	62,30	56,50	48,10	54,70
<i>Ciencias:</i>						
Total		549,90	519,50	503,90	469,30	478,50
Naturaleza de la ciencia		65,80	64,20	59,50	54,50	56,00

* Las puntuaciones están expresadas en una escala que va de 0 a 1.000, con una media de 500 y una desviación típica de 100. Las comparaciones se basan en un procedimiento de comparación múltiple generalizado de Tamhane, para medias con varianzas desiguales. Ver Lapointe y otros, p. 13.

Tabla 15
PORCENTAJES * EN Y SOBRE CADA NIVEL
EN MATEMATICAS Y CIENCIAS

<i>Materias</i>	<i>Países</i>	<i>Corea</i>	<i>Reino Unido</i>	<i>España</i>	<i>Irlanda</i>	<i>Estados Unidos</i>
<i>Matemáticas:</i>						
Sumar y restar (300)		100,00	98,00	99,00	98,00	97,00
Problemas simples (400)		95,00	87,00	91,00	86,00	78,00
Problemas de dos pasos (500)		78,00	55,00	57,00	55,00	40,00
Comprensión conceptos (600)		40,00	18,00	14,00	14,00	9,00
Interpretan datos (700)		5,00	2,00	1,00	1,00	1,00
<i>Ciencias:</i>						
Hechos cotidianos (300)		100,00	98,00	99,00	96,00	96,00
Aplican principios simples (400)		93,00	89,00	88,00	76,00	78,00
Analizan experimentos (500)		73,00	59,00	53,00	37,00	42,00
Aplican princip. intermedios (600)		33,00	21,00	12,00	9,00	12,00
Integran evidencia experim. (700).		2,00	2,00	1,00	1,00	1,00

* Se han definido cinco puntos en cada escala en términos de lo que los alumnos saben o pueden hacer si puntúan a cada nivel. Por ejemplo, una cuestión típica de Matemáticas (500) es hallar la media de cinco números. Una de Matemáticas (600) es calcular el radio de un círculo inscrito en un cuadrado, la longitud de cuyo lado se conoce. Una de Ciencias (500) es decidir si una planta interior será atraída o repelida por una fuente de luz. Una de Ciencias (600) es elegir entre cuatro posibilidades el criterio de agrupación de tres gases, tres líquidos y tres sólidos. Por último, una de Ciencias (700) es calcular a qué distancia del punto de apoyo de un balancín tengo que sentarme para equilibrar a uno que pesa la mitad que yo. Ver Lapointe y otros, pp. 16 y 37.

ses. Dado el rigor con el que ha sido hecho el estudio, la conclusión es inevitable: una escuela de tan baja calidad como la española proporciona una enseñanza de tanta calidad como la inglesa y mejor que la de los Estados Unidos. A partir de este estudio, quien hable de la baja calidad de la EGB española tendría que precisar que se refiere a la calidad de los inputs, pues es radicalmente falso que sea baja la calidad de de los resultados ⁵.

⁵ Al menos comparada con la de otros países, habría que añadir. Pues el estudio sí que indica que lo es en relación a lo que los profesores intentan, a juzgar por sus propias declaraciones en el mismo estudio sobre la oportunidad que los alumnos tienen de aprender los diferentes bloques temáticos. Lo curioso es que el aprendizaje en cada grupo temático parece relativamente independiente del énfasis puesto en él. El caso quizás más notable es el de los aspectos generales y metodológicos. Hay una crítica corriente al «tradicionalismo» de la enseñanza en España, que se centraría en exceso en los hechos y los contenidos y abandonaría los aspectos más generales y formativos. Los datos revelan que la crítica corresponde a lo que los profesores hacen, pero no corresponde a lo que los alumnos aprenden. Lo que abunda en la idea de la independencia entre inputs y resultados incluso en el interior del proceso mismo de aprendizaje.

En realidad estos resultados son menos sorprendentes de lo que parece. Es bastante fácil darles una interpretación que casa bien con la experiencia común. Lo que indican es que los inputs básicos del proceso de enseñanza son el alumno y la información. La presentación de la información debe ser también importante: probablemente la interacción entre el profesor y algún soporte gráfico sea fundamental, *pero esto existe en todas las escuelas*. Seguramente es éste el punto en que la relación positiva entre inputs y aprendizaje deja de ser creciente y se vuelve aproximadamente horizontal. El hecho de que haya escuelas y profesores más eficientes que los demás no tiene que ver con los medios de que disponen, sino de cómo los organizan. Y eso es cuestión de arte, no de ciencia.

Ahora bien, ¿a qué se destinan concretamente los aumentos del gasto en enseñanza dedicados a la calidad? La tabla 16 da una idea aproximada de la estructura de los gastos corrientes en enseñanza en algunos países. Los gastos de personal superan en todos el 70 % de los gastos corrientes. Estos gastos pueden aumentar, bien subiendo los salarios al personal actual, bien empleando personal nuevo. Por la primera vía han mostrado fuertes preferencias los profesores españoles en los últimos años, pero resulta más bien opaco el mecanismo que pudiera relacionar el sueldo del profesor y el aprendizaje de los alumnos. La segunda vía reduce el número de alumnos por aula, lo que es un nexo fácilmente comprensible entre gasto y calidad; pero, como acabamos de ver, la evidencia empírica desmiente su eficacia.

Tabla 16
DISTRIBUCION DEL GASTO PUBLICO POR FUNCIONES.
VARIOS PAISES

	España	R. F. Alemana	Italia	Bélgica	Francia	Reino Unido	Irlanda	Estados Unidos
Administración	2	1,2	14	1	3	—	2,7	
Personal	82	73	68	79	70	71	73,4	
Becas	2,5	1,2	1	0,3	1,7	—	1,6	
Servicios	2,3	2,8	3	0,4	8,6	8,9	4,4	
Otros	11	21	13,5	18,6	16,7	20	17,8	
Corrientes	91,6	90	93	95	94			
Inversión	8,4	10	7	5	6			

Fuente: UNESCO: *Anuario estadístico 1987*, para países extranjeros en 1984; para España, elaboración propia a partir del PGE-MEC 1987, por capítulos y programas. Personal = Capítulo 1 – Programa «Dirección» + subvenciones a la privada * 0,90 + transferencias Universidades * 0,90. Becas = Programa Becas/2, por ser programa estatal. Servicios = Capítulo 2 + Programa Servicios Complementarios. Otros, residual. Supongo igual estructura a las CC.AA. que al MEC.

Reino Unido: Gastos de la ILEA (Inner London Education Authority) en 1983-84. De M. Shipman, *Education as a public service*. London, Harper and Row, 1984, pp. 76-77.

También pueden aumentarse los gastos en material didáctico. Dado que quizá constituyan un 1 % del gasto público total no costaría esfuerzo duplicarlo e incluso triplicarlo. De entre todos los inputs es quizá el único que podría tener influencia sobre el aprendizaje, así que asombra sobre manera que su participación en el gasto sea tan pequeña. La explicación es bastante simple: el material didáctico complica en vez de simplificar el trabajo del profesorado y por eso mismo ni tiene influencia sobre el aprendizaje ni hay presión suficiente para que se aumente ni, cuando se tiene, para que se utilice.

De todo esto creo que, por lo menos, puede obtenerse la siguiente conclusión: la carga de la prueba de la eficiencia de los gastos en calidad (quizá la mitad del aumento del gasto público español, según hemos estimado) debe recaer sobre los que la afirman, no sobre los que la niegan. O, más directamente: la relación positiva entre calidad de la escuela y calidad de la enseñanza está todavía por demostrar.

6. Las relaciones entre calidad y equidad son directas, no estando influidas por la eficiencia

Nos queda por considerar la relación entre gasto en calidad de la escuela y equidad. Es evidente que, dentro de cualquier restricción presupuestaria, el gasto en calidad merma el gasto en cantidad, y está, por tanto, en contradicción con la equidad mientras haya alumnos por escolarizar. Sólo en caso de que las tasas de escolarización se consideren satisfactorias, cabe plantear el problema a otro nivel, sin interferencias de la cantidad. Entonces hay dos posibilidades. Primera, que aceptemos los resultados de los estudios empíricos y decidamos gastar en calidad de la escuela aun sabiendo que ello no influye en la de la enseñanza. *No hay ningún conflicto entre eficiencia y equidad.* Puesto que el gasto es ineficiente, la equidad es el único criterio orientador del gasto. Debe entonces esta calidad aumentarse uniformemente, pues todos tienen igual derecho a escuelas más cómodas y agradables. O, quizá debe aumentarse más la calidad de las escuelas de los más pobres, si se considera que la escuela debe compensar deficiencias de equipamiento familiar, como bibliotecas, espacios de estudio, ayudas de la familia en los deberes, etc. La segunda posibilidad es insistir en que algo, aunque sea poco, han de influir los medios en los resultados y dejar interferir en alguna medida a la eficiencia. Entonces lo más prudente parece intentar determinar dónde exactamente se da esa relación positiva. Algunos parecen indicar que los mayores, aunque escasos, rendimientos marginales se obtienen en los alumnos extremos, pero no es la intención de este artículo descender a asuntos de tanto detalle.

VI. CONCLUSIONES

He intentado en este trabajo una estimación de la medida en que el aumento del gasto público en enseñanza, se ha dedicado a aumentar la escolarización, a sustituir el gasto privado y a incrementar la calidad de la escuela y a juzgar estos usos desde el punto de vista de la eficiencia y de la equidad.

De la estimación resulta que en la Enseñanza Universitaria el gasto se ha incrementado paralelamente a la cantidad, dejando poco o ningún margen para la calidad y sustituyendo en medida incierta gastos privados. Esta política es a mi entender la más eficiente y equitativa, si bien los criterios generales que utilizo pueden ser objetables precisamente en la universidad, donde cabe que cupiera aumentar la eficiencia sin disminuir la equidad si se hubiera atendido más a la calidad (la base de este argumento, del que desconfío mucho, es que la selección en la universidad puede no atender siempre, como en los otros niveles, contra la equidad).

En los niveles no universitarios, la estimación es que algo más del 20 % del aumento de gasto se ha dedicado inequívocamente al incremento de la escolarización, alrededor del 30 % a sustituir gastos privados y el 50 % restante a incrementar la calidad. El 30 % que ha sustituido gastos privados, a su vez, se distribuye entre cantidad y calidad de modo incierto, pero en el supuesto más radical la mitad puede haber sustituido cantidad (no aumentando ésta) y la mitad haberse dedicado por los particulares a adquirir mayor calidad.

El gasto en cantidad en estos niveles parece inmediatamente eficiente y equitativo. La sustitución del gasto privado en cantidad es automáticamente ineficiente, y su desplazamiento a la calidad tan ineficiente como ésta. Pero es en buena parte inevitable. Al contrario de lo que suele decirse, la sustitución del gasto privado por el público no es inmediatamente inícuca. Su equidad depende de qué niveles de renta sean los más favorecidos por la sustitución, lo que, a su vez, depende de la medida en que se discrimine, por cualquier procedimiento, en el acceso a la financiación pública.

El gasto en calidad parece en principio automáticamente eficiente en términos de calidad de la escuela y a la postre de dudosa eficiencia en términos de calidad de la enseñanza. En cuanto a la equidad, depende de su distribución, pero es obvio que la gratuidad general de la enseñanza favorece el gasto privado en calidad. Aun cuando esto afectara poco al rendimiento académico (lo que he llamado calidad de la enseñanza) sí que afecta a la calidad de la vida escolar y, seguramente, a las posibilidades futuras de empleo.

La conclusión ⁶ más obvia es que gastar más en calidad para los ya

⁶ Estas conclusiones son muy nuevas. Se encuentran ya más o menos en el Informe de la OCDE sobre gastos en enseñanza de 1975, sin que nadie les haya hecho caso. Es un buen

escolarizados es en sí mismo una ofensa a la equidad cuando aún quedan alumnos por escolarizar o escolarizados deficientemente. A la ofensa se une el sarcasmo si esos gastos en calidad de la escuela no repercuten, como parece ser generalmente el caso, en la calidad de los resultados de la enseñanza, pues entonces, por ponerlo crudamente, se está invirtiendo en el lujo de unos antes que en las necesidades de los otros. Pero si las tasas de escolaridad parecieran ya suficientes, el aumento en calidad no debiera nunca justificarse por su eficiencia, y menos aún el no aumento criticarse porque genera ineficiencia, pues aducir en esto conexiones entre gasto y, por ejemplo, motivación, es más una amenaza que una advertencia, sino lisa y llanamente por lo que es su único efecto cierto, a saber, aumentar el bienestar o el nivel de vida de la comunidad educativa. La igualdad de las escuelas es entonces un modo más directo y claro de llevar a cabo la eliminación de las desigualdades educativas que la igualdad de resultados educativos.

Madrid, 23 de abril de 1990.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALCAIDE INCHAUSTI, Julio (1988): «El gasto público en la democracia española: los hechos». *Papeles de Economía Española*, 38: 2-40.
- ALVAREZ CORBACHO, Joaquín (1988): «Rendimientos y equidad social del gasto público universitario: la Universidad gallega». *Papeles de Economía Española*, 38: 265-273.
- (1989): «El modelo de financiación mixta de las Universidades españolas», pp. 143-158, de varios: *La financiación de la Enseñanza Superior*, Madrid, Consejo de Universidades.
- ALVIRA MARTIN, Francisco, y GARCIA LOPEZ, José (1988): «El gasto público y la sociedad española». *Papeles de Economía Española*, 38: 56-77.
- BISHOP, J. (1977): «The effect of public policies on the demand for Higher Education». *Journal of human Resources*, XII (3): 285-307.
- BOSCH, Francisco, y DIAZ, Javier (1988): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona, Ariel.
- CALVO GONZALEZ, José Luis (1987): *Una estimación de las tasas de rendimiento de la educación con datos de la economía española*. Madrid, UNED.
- CIS (1988): *Datos de opinión*. Separata de la REIS, 41.
- CORUGEDO, Indalecio (1988): «Los gastos públicos en educación superior: alguna propuesta alternativa para la financiación de la Universidad». *Papeles de Economía Española*, 38: 274-279.

ejemplo de que si no conectan con alguna corriente política, las ideas derivadas de la investigación tienen pocas posibilidades de encontrar audiencia.

- FOESSA (1966): *Informe sobre la situación social de España, 1966*. Madrid, Euramérica.
- (1971): *Informe sobre la situación social de España, 1970*. Madrid, Euramérica.
- GONZALEZ ANLEO, Juan (1985): *El sistema educativo español. ¿Ariel?*
- HANUSHEK, Erik A. (1987): «Educational Production Functions», pp. 33-41 de George Psacharopoulos (edit.), *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford, Pergamos Press.
- HANUSHEK, Erik A., y KAIN, John F. (1972): «On the Value of *Equality of Educational Opportunity* as a Guide to public Policy», pp. 16-145 de Frederick Mosteller y Daniel P. Moynihan (eds.): *On Equality of Educational Opportunity*. New York, Vintage Books.
- HOUGHT, J. R. (1987): *Education and the National Economy*. London, Croom Helm.
- LAGARES CALVO, Manuel J. (1988): «Niveles de cobertura del gasto público en España». *Papeles de Economía Española*, 38: 150-173.
- LAPOINTE, Archie; MEAD, Nancy A., y PHILLIPS, Gary W. (1989): *A World of Differences. An International Assessment of Mathematics and Science*. Princeton, ETS. (Hay traducción en el Servicio de Publicaciones del MEC, 1990).
- LASSIBILLE, Gerard, y NAVARRO, Lucía (1988): *Los gastos privados en educación*. CIDE, Informe mecanografiado.
- LERENA, Carlos (1987): «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación», pp. 226-261 de Carlos Lerena (edit.), *Educación y Sociología en España*. Madrid, Akal.
- MEDEL, Braulio; MOLINA, Agustín, y SANCHEZ MALDONADO, José (1988): «Efectos distributivos del gasto público». *Papeles de Economía Española*, 38: 206-209.
- OCDE (1975): *Gastos públicos de la enseñanza*. Madrid, MEC.
- Papeles de Economía Española, «Introducción Editorial» a *Papeles de Economía Española*, 38: I-XXVI.
- PELZMAN, S. (1973): «The effects of Government subsidies-in-kind on private expenditure: the case of Higher Education». *Journal of Political Economy*, 81 (1): 1-7.
- PSACHAROPOULOS, George (edit) (1987): *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford, Pergamon Press.
- SHIPMAN, Marten (1984): *Education as a Public Service*. London, Harper & Row.
- SOLMON, L. C. (1987) «The Quality of Education», pp. 53-58 de Psacharopoulos, George (edit.), *Economics of Education. Research and Studies*. Pergamon Press.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO

Se trata, desde luego, de uno de los grandes principios sobre los que se ordenan los sistemas educativos de las sociedades democráticas modernas. Nuestro sistema lo incorpora expresamente en la reforma de 1970 mediante la Ley General de Educación, aunque, sin duda, de una u otra forma no dejó de estar presente desde la primera intervención del poder público en el campo de la enseñanza, ya que la igualdad de oportunidades de la enseñanza se enraíza en la «igualdad» que junto con la «libertad», constituyen los ejes ideológicos sobre los que se despliegan las revoluciones burguesas.

La «igualdad de oportunidades», en el campo de la enseñanza, ocupa una posición paralela a la que ocupa la «igualdad ante la Ley» en el campo de la sociedad civil, en el desarrollo material del principio de la «igualdad» que abandera el cambio revolucionario burgués. Estas «igualdades» expresan, en la medida que se van haciendo operativas en los comportamientos de los ciudadanos, el avance del registro material (el cambio de su significante simbólico por una multitud de significantes materiales) del principio de «Igualdad» burgués.

Frente a la tradicional posición crítica que establece el carácter puramente «formal» de la igualdad burguesa a la que se le opone una igualdad «real» que se sitúa como principio de una alternativa revolucionaria, coloco otra posición igualmente crítica que si admite el desarrollo material progresivo de la declaración formal de igualdad que proclaman las revoluciones burguesas, lo que incluye el progreso de su realidad o de su realización material, sitúa la posible crítica alternativa en los significados y no, desde luego, en el cambio de los significantes simbólicos por significantes materiales.

En la dinamys (capacidad de desarrollo sin ruptura) de las sociedades

democráticas de mercado, se incluye (otra cosa es que se realice en la práctica) el pleno y eficaz despliegue en la realidad material del principio de la igualdad burguesa y, pienso, que sólo una igualdad con un significado distinto al enunciado puede constituir la base simbólica de una alternativa rupturista.

La cuestión planteada es necesaria para el análisis de la «igualdad de oportunidades» en la enseñanza en nuestra sociedad, ya que sólo a partir del reconocimiento de que el lugar donde se encuentra y donde, por ello, podemos analizarla, es un mundo real/material y no solamente de declaraciones formales, podemos comprender su alcance actual y sus limitaciones futuras, sin quedar encerrados en el falso camino que significa de contradicción la distancia que separa lo formal de lo real, cuando ambos son términos de un solo movimiento (el registro material de los símbolos) cuyas diferencias se dirimen, cuando se dirimen, en el desarrollo posible de un proceso y no en la resolución de sus contradicciones esenciales.

LA IGUALDAD SOCIAL COMO CONDICION NECESARIA DE LA LIBERTAD INDIVIDUAL

El concepto clave de ruptura de las sociedades sobre las que se asientan las nuevas formaciones sociales que nacen de las revoluciones burguesas, es la «libertad individual». La «igualdad social» es sólo su condición necesaria.

La riqueza (las tierras-la fuerza de trabajo) estaba sujeta y sus poseedores no podían disponer *libremente* de ella. La revolución burguesa es un movimiento de *liberación* y la «libertad» es el concepto con el que se expresa en el discurso revolucionario el acontecimiento de romper los vínculos que impedían a los individuos disponer de las riquezas que poseían (a los señores disponer de sus tierras, a los señores y a los siervos disponer de su fuerza de trabajo).

La libertad burguesa es, antes que cualquier otra cosa, una libertad de disposición. Más exactamente es la libertad, hasta ese momento negada, de poder llevar la riqueza al mercado, de venderla como mercancía (entiéndase que se trata no del producto de la riqueza, ya que esa libertad de disposición ya se tenía, sino directamente de ésta). Y no se trata sólo de una libertad formal, aunque también lo fue (las leyes desamortizadoras, la liberación de los siervos, la supresión de los mayorazgos y de los gremios), sino de su progresivo registro en la realidad material (la aparición del mercado de trabajo, de los mercados conformadores del capital y, en general, de los mercados libres que se constituyen en el eje de las nuevas formaciones sociales hasta el punto de referenciar su diferencia con la situación social anterior, la reconversión de los señores en burgueses, y de los siervos y de los artesanos en obreros).

El cambio, el progresivo afianzamiento en la realidad material de esta libertad individual que se expresa en último término en el mercado, exige, primero, la declaración formal de la «igualdad social» y, después, su progresivo registro material.

Tanto la vinculación de la riqueza, como su sustitución revolucionaria por la libertad de disposición, se expresan en términos de desigualdad y/o igualdad social.

La vinculación de las tierras que niega a sus poseedores la posibilidad de disponer libremente de ellas, crea, permanentiza, reproduce, el estamento y la condición social de los «señores». La vinculación de la fuerza de trabajo a su consumo en el laboreo de las tierras, que sujeta a sus poseedores porque no pueden disponer libremente de ella para venderla a quien desee comprarla, crea, permanentiza, reproduce, el estamento y la condición social de los «siervos». Ambas vinculaciones son términos de desigualdad social bien precisos y fuertemente reglamentados y registrados materialmente en las sociedades precapitalistas. La ruptura por el movimiento revolucionario burgués de estos vínculos y de la desigualdad social que producen, se proclama en el principio de la igualdad social: ya no hay siervos ni señores, todos son «iguales», y esta igualdad recién estrenada se traduce en la desaparición de los «fueros» y de los «privilegios» señoriales. La «igualdad de todos ante la Ley», primero, la «igualdad de oportunidades» más tarde, ya que nadie puede ser discriminado por razón de su sexo, de su condición social, de sus creencias, de su raza..., se abren camino en su registro material, como condición necesaria de la libertad individual de todos para la conformación de las sociedades de mercado.

No se puede afirmar que esta igualdad social se ha quedado en una declaración formal, que no se ha registrado en la realidad modificándola profundamente. Tampoco, desde luego, puede afirmarse que haya llegado a su plenitud.

Lo que pienso que ha de quedar claro es que la «Igualdad» de la que estamos hablando, a la que pertenecen tanto la «igualdad de todos ante la Ley» como la «igualdad de oportunidades», es una igualdad que agota su contenido (formal y real) cuando destruye las desigualdades sociales que impiden a los individuos miembros de la sociedad ser individualmente libres, entendida la libertad, desde luego, como libertad de disposición de su riqueza, es decir de sus bienes y de su propia fuerza de trabajo. La igualdad en la distribución de los bienes es otra igualdad que no tiene ciertamente raíz burguesa.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA

No siempre los principios, ni tampoco las revoluciones que los proclaman, cuando son llevados a la práctica (registrados y modificada la reali-

dad) se atienen a sus propios términos. En algunas ocasiones se quedan cortos, en otras se «salen de sus casillas» (al cambiar los significantes simbólicos por significantes materiales —acción de registro—. éstos desbordan su significado).

La realidad, sobre todo cuando está constituida por seres humanos, se resiste al cambio y sus distintos elementos aportan sus propias aspiraciones y contradicciones que no siempre salva y controla el despliegue de su dinamis (la de los principios y la de las revoluciones que los proclaman y ensayan llevarlos a la práctica).

La igualdad de oportunidades, cuando se impone como uno de los principios rectores de la intervención del Estado en la enseñanza, no sólo se queda corta y no alcanza con plenitud su objetivo de romper las discriminaciones sociales que, en la carrera hacia la integración social de las nuevas generaciones, colocan a muchos (alumnos, o posibles alumnos) en condiciones imposibles para disponer de su riqueza individual (capacidad para estudiar, equivalente infantil a la fuerza de trabajo adulta), sino que también, quizá, se puede pensar que «saca los pies del plato», que cambia y desborda su significado «burgués».

LA IGUALDAD DE CONDICIONES NO HA ALCANZADO LA PLENITUD DE SU REGISTRO MATERIAL EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Considerada la igualdad de oportunidades como despliegue en la enseñanza del principio de «Igualdad», y ésta como la condición necesaria para que un individuo no se vea impedido por su raza, sexo, religión, ideas y/o condición social del uso de su «libertad» de disposición de sus riquezas (bienes y fuerza de trabajo o capacidad de desplegar una actividad útil a otros y/o a la sociedad), se pueden constatar tanto los avances de este principio en su registro en la realidad escolar, como su relativo fracaso por la persistencia en el sistema de los efectos de los factores sociales de discriminación.

Parece innecesario aportar aquí los datos en que se expresan tanto los avances como los fracasos o los puntos en que el avance se encuentra hoy detenido, basta con señalar que el eje del avance lo constituye, en general, la intervención del Estado: su actividad de reglamentación de la que nace el sistema de enseñanza reglado, su actividad de programación y promoción que hace aparecer una extensa red de ofertas públicas, su esfuerzo de financiación que permite la gratuidad, los precios políticos, las subvenciones y las becas, y aún su protagonismo en los sucesivos avances de la obligatoriedad, de los periodos comunes, de la comprensividad y de las enseñanzas compensatorias que marcan sus reformas; así como que los fracasos, o los puntos donde se detienen los avances de la igualdad, se sitúan.

por lo general, en la persistencia de las discriminaciones sociales debidas tanto a la insuficiencia de la acción pública como a la resistencia que opone el privilegio a desaparecer: ofertas privadas dentro de la enseñanza reglada y en la enseñanza no reglada, con una utilidad discriminatoria apoyada en un precio que excluye a los más desfavorecidos.

Aún cuando cabe señalar el progreso tendencial del registro de la igualdad de oportunidades gracias a la acción de los poderes públicos, es necesario también señalar que el límite que impone su plenitud es precisamente el que define a la «Igualdad» que, en el campo de la enseñanza, registra: lograr que cada uno de los niños que inician el proceso de su formación escolar pueda disponer libremente de su capacidad para estudiar (riqueza), sin que se lo impida una discriminación nacida de su condición social (sexo, raza, religión, condición social de la familia).

¿LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN SU REGISTRO ROMPE LOS LIMITES QUE LE IMPONE EL PRINCIPIO DE «IGUALDAD» DEL QUE PROCEDE?

Esta pregunta —como, por otra parte, toda pregunta— «produce» un problema, una cuestión que sin ella no existiría. La conclusión deja de serlo para convertirse en punto de partida.

La raíz de la cuestión se encuentra en la «Libertad» que genera, como su condición necesaria, la «Igualdad», igualdad de la que deriva, como uno de los mecanismos de su registro en la realidad material, la «igualdad de oportunidades».

La «Libertad», ya lo he señalado, es la libertad de disposición de sus riquezas que se otorga a su poseedor. El vínculo que rompe es el que unía a estas riquezas a una función social, se trata de un proceso de privatización y de individualización.

Cuando este proceso se realiza sobre individuos que no tienen otra riqueza que su propia energía o capacidad para desarrollar un trabajo útil para otro, la liberación consiste en romper el vínculo que unía a esta capacidad o energía a la riqueza (generalmente las tierras), ella misma vinculada a una función social. El movimiento en este caso también es de «privatización» individual. El siervo, el trabajador, se convierte, una vez «liberada» su capacidad, en el propietario privado individual de ésta. El concepto «fuerza de trabajo» nace precisamente de este acontecimiento revolucionario, pertenece y adquiere su significado actual de este discurso que se registra en la realidad material como consecuencia de la revolución burguesa.

La fuerza de trabajo y por su propio nacimiento y registro, produce en el trabajador la ruptura de su propia unidad de ser, para inmediatamente recomponerla con «la cola» de la apropiación privada. El trabajador y su

fuerza de trabajo constituyen una unidad del mismo tipo que el rico y sus riquezas, distinta a la unidad que constituye una persona capaz de desarrollar una actividad. La unidad ontológica se sustituye por una unidad discursiva de tipo jurídico.

Producido el milagro, el trabajador como el rico (todos iguales ante la Ley que proclama su libertad individual) es libre de disponer de su riqueza y venderla en el mercado. La raíz de la cuestión es así de simple y de «justa». Sólo desde otro discurso en el que se recomponga la unidad del ser, el trabajador se vende a sí mismo en el mercado de trabajo y sólo las riquezas del rico han sido liberadas del vínculo que las ligaba a una función social.

La «igualdad de oportunidades» en el sistema de enseñanza tiene su raíz en la libertad de disponer de nuestra fuerza de trabajo o capacidad de ser útiles a los demás que la Ley nos otorga equitativamente (principio de la igualdad) a todos los miembros de la sociedad, ya que el sistema educativo tiene como una de sus funciones esenciales el producir, potenciar, valorar, encauzar, esta singular riqueza personal que es la capacidad o fuerza de trabajo. Se trata de hacernos «ricos», de aumentar nuestra riqueza, nuestra propiedad, para que podamos, si ese es nuestro deseo, venderla, por cuanto que el sistema educativo la ha hecho útil para los demás, la ha dotado de un valor de uso y de un valor de cambio para que podamos, como los ricos con sus riquezas, comerciar con ella y realizar su valor.

Hasta aquí las cosas son claras, aunque «tenebrosas». Pero la pregunta que abre la cuestión sigue en pie.

La «igualdad de oportunidades» no abre para todos la posibilidad de realizar nuestra riqueza ofertándola en el mercado (eso, para nuestra fuerza de trabajo, ocurre en el mercado de trabajo y la llave que abre esta posibilidad es la «igualdad de todos ante la Ley»), sino que mecaniza la posibilidad de todos de acudir al mercado educativo reglado como demandantes de las ofertas educativas cuyo consumo aumenta nuestra riqueza personal, mercado donde la igualdad de oportunidades, por la mediación de arbitrios tales como la gratuidad o los precios políticos, ha logrado romper las condiciones de su estratificación y sus consecuencias discriminadoras sobre los grupos situados en los estratos sociales más bajos.

Esta diferencia del lugar en el mercado (en la posición de la demanda y no de la oferta) donde se sitúa la igualdad y, por tanto, la libertad de la que es condición necesaria, en que se despliega el principio de «igualdad de oportunidades» en relación con la igualdad y libertad burguesas, es la que plantea la pregunta cuya respuesta tratamos de encontrar.

En una primera aproximación, o lectura, la igualdad de la «igualdad de oportunidades» no pertenece al discurso burgués ni a la «Igualdad» que proclama, sino a otro discurso y a otra «Igualdad» alternativos que los sustituyen o, al menos, los modifican.

En efecto, el poder público, en el campo de la enseñanza, se sitúa frente

a la organización de «mercado libre» y lo «interviene» sobre el eje de la «igualdad de oportunidades». Los términos «mercado libre» y «mercado intervenido» son la clave conceptual de esta lectura.

La «Libertad» y la «Igualdad» burguesas están detrás del mercado «libre», puede afirmarse que lo inauguran. Actuando sobre la oferta rompen la situación y el mercado anterior. La desvinculación de la riqueza (de las dos riquezas: la patrimonial y la personal o fuerza de trabajo), que permite a sus poseedores venderlas (ofertarlas) constituyendo así los mercados de medios de producción y de trabajo, es la condición precisa para su conversión en capital (medios de producción + fuerza de trabajo) que, a su vez y por la aplicación de los mismos principios, permite la generalización de la producción mercantil (producción de mercancías) y la correspondiente extensión de los mercados de consumo hasta arrinconar la autoproducción, el autoconsumo y el intercambio. Todo se realiza sobre la oferta y su producción y apoyándose en la libertad de disposición de la riqueza que autoriza a todos sus propietarios (igualdad) a realizar su valor. Esta misma finalidad (realizar el valor del producto o bien que se oferta a través del mercado) es un elemento constituyente de la demanda en un mercado «libre», ya que las demandas sólo pueden manifestarse o llegar a ser demandas en este mercado, cuando el demandante acude con el equivalente en dinero del valor de la mercancía que quiere adquirir (la libertad y la igualdad burguesas reaparecen en este lugar del mercado como reflejo o equivalencia de las que constituyeron la oferta, son de hecho la misma libertad e igualdad).

Esta organización del mercado «libre» permite la circulación de la riqueza, que ésta permanentemente se reproduzca para que reinicie el proceso de su producción, sin que se rompa sustancialmente el vínculo jurídico que le une a sus propietarios siempre que éstos se atengan a las reglas de su circulación (las reglas de mercado). El capital permanece en manos de los capitalistas y la fuerza de trabajo en manos de los trabajadores, siempre que ambos pongan a sus riquezas respectivas a circular a través del mercado libre y logren en él realizar su valor.

Este proceso de producción/reproducción incluye la posibilidad de ampliación de la riqueza en su forma de capital, gracias a que la libertad y la igualdad sobre las que descansa ha creado en todas sus piezas la fuerza de trabajo como riqueza de los trabajadores y ha autorizado a éstos para que la vendan por su valor en el mercado de trabajo, y a la feliz circunstancia de que el trabajo en que se despliega esta capacidad de trabajo crea un valor mayor que el de la capacidad de donde procede, lo que beneficia a sus compradores que la convierten en capital al sumarla a sus medios de producción.

El sistema de enseñanza, en esta primera lectura de acercamiento al tema, produce un bien/servicio que oferta en el mercado educativo, cuya utilidad, para quien lo adquiere y consume, consiste en ampliar su capaci-

dad o fuerza de trabajo, aumentando así su valor y, por ello, su riqueza personal.

Sin la intervención del Estado en el mercado educativo a través de la «igualdad de oportunidades», y aplicando simplemente los presupuestos y condiciones que nacen de la libertad y de la igualdad burguesa y que rigen en los mercados libres, parece indudable que sus ofertas sólo podrían ser demandadas por quienes tuvieran ya, antes de su presencia como demandantes, el equivalente en dinero del valor de la oferta y que, en uso de su libertad, quisieran «invertirla» en este proceso de producción de valor, adquiriendo la oferta educativa. Es decir, que tuvieran la riqueza patrimonial suficiente (recuérdese que el adjetivo «patrimonial» de esta riqueza sirve, en este caso, para distinguirla de la riqueza «personal» o fuerza de trabajo) y que la convirtieran en esta forma de capital para producir/revvalorizar su capacidad o la de sus hijos cuando se tratara de éstos y los adquirentes fueran los padres.

En esta lectura, la «igualdad de oportunidades» y el mercado educativo intervenido por el Estado, rompen la armonía del orden burgués y de su reproducción al modificar, manipulando la oferta, las condiciones selectivas de la demanda. La gratuidad, los precios políticos, las becas, y aún la obligatoriedad, en la medida de que se implantan, destruyen la desigualdad en los demandantes, desigualdad a la que no alcanza la «Igualdad» burguesa ya que la desigualdad es esencial y constituyente del orden burgués.

He ahí la primera respuesta a la cuestión planteada, pero es posible hacer una segunda lectura de los mismos hechos y encontrar una respuesta distinta.

La segunda lectura tiene también su punto de partida en la conceptualización «burguesa» de que la capacidad de realizar una actividad útil (fuerza de trabajo en un sentido amplio) es la única «riqueza personal» de los individuos y retoma el análisis de la «Libertad» y de la «Igualdad» del lugar donde las sitúan la crítica que he realizado sobre los principios que abanderan la revolución burguesa: la libertad burguesa es la que se otorga a los individuos de disponer (vender) sus riquezas patrimoniales y personales, la igualdad burguesa es su condición necesaria.

En esta segunda lectura el sistema educativo, aun cuando conserva en su interior mecanismos de mercado, aparece como uno de los «aparatos» reproductores del sistema social y es dentro y a partir del proceso de producción de la reproducción que realiza, donde se resitúa la «igualdad de oportunidades» y su relación con los principios de igualdad y libertad burgueses.

Así como el «aparato» o subsistema productivo produce y reproduce la riqueza patrimonial, el sistema de enseñanza produce y reproduce la riqueza «personal» o capacidad de los individuos para desplegar y consumir su energía en actividades útiles (fuerza de trabajo en sentido amplio). En ambos casos aparecen mecanismos de mercado en sus procesos de pro-

ducción, pero también en ambos casos estos mecanismos o mercados internos adquieren su sentido y su función en el proceso productivo en el que se encuentran incluidos.

El problema de esta nueva lectura, su «clave», se encuentra en dilucidar la posición que ocupan los alumnos en el proceso de «producción» de su propia riqueza «personal», o fuerza de trabajo (en sentido amplio) ¹.

En la lectura anterior la posición de los alumnos es la de demandantes/consumidores del bien/servicio educativo que produce para ellos el sistema de enseñanza y sobre esta posición es analizada la «igualdad de oportunidades» y deducida su no pertenencia a la igualdad burguesa. Ahora y desde esta nueva lectura, su posición cambia, el alumno aparece en el proceso de producción de su propia riqueza personal, juntamente con la fuerza de trabajo enseñante y auxiliar, y con los medios de producción (materiales y simbólicos), todos ellos —él incluido— combinados y empeñados en una actividad productiva.

En esta actividad de producción de riqueza, aún cuando el mecanismo de inserción del alumno ha sido un mecanismo de mercado en el que el alumno aparece como demandante, el alumno aporta (o se supone que aporta) la actividad de estudiar, de aprender, un consumo no de la enseñanza que se le ofrece, sino de su propia energía o capacidad (fuerza de trabajo en sentido amplio). La identidad de este proceso con el que realizan los obreros en los procesos de producción en los que están incluidos, no puede dudarse. El obrero como el estudiante, consume con su actividad energías ajenas, materias primas, medios de trabajo, pero no es este consumo el que define su posición en el proceso, sino el que hace de su propia energía (capacidad, fuerza de trabajo) al realizarlo.

El alumno, según esta lectura, es como el obrero, el agente de una capacidad (fuerza de trabajo) que como la de los docentes se consume en la producción de una capacidad nueva revalorizada.

La «igualdad de oportunidades» en esta lectura se sitúa sin ambigüedades como la condición necesaria para que aquellos niños que por estar «sujetos», por la familia a la que pertenecen, a unas condiciones sociales que les impiden disponer de su capacidad (de estudiar) para dotarse de una capacidad de cara a una actividad útil para otros o para la sociedad, puedan disponer de ella al igual que el resto de los niños que no están en sus mismas condiciones.

¹ Conviene aclarar que la fuerza de trabajo en sentido amplio, comprende no sólo la fuerza de trabajo que aparece ofertada en el mercado de trabajo, ni sólo la capacidad de desarrollar un trabajo útil y valorado como el que desarrollan los trabajadores autónomos, los profesionales «libres» y aún los patronos cuando lo desarrollan, sino que comprende también la capacidad para desempeñar cualquier actividad útil para otro, para la sociedad o cualquier de sus subsistemas. Por ejemplo, la capacidad que se despliega en la actividad «sus labores» y en la actividad política y aún convivencial de los ciudadanos.

Conviene aquí señalar que la «igualdad de oportunidades» se sitúa en línea con la liberación de los siervos y que descubre (pone en evidencia) cuál es el contenido profundo de la libertad burguesa.

Se trata del concepto «riqueza» que venimos empleando. La riqueza que nace de la desvinculación (libertad *versus* liberación o destrucción de lo que impedía a los poseedores disponer de sus bienes para realizar su valor en el mercado), es una riqueza distinta a la anterior, en su significado aparecen tanto el valor de cambio como el valor de uso. La desvinculación más profunda que se realiza es la que cambia la relación de la riqueza con su poseedor, éste puede no sólo disfrutarla (disponer de sus frutos), sino también venderla (cambiarla por su equivalente en dinero), lo que supone dos cosas: 1) que para él la riqueza tiene dos utilidades, una su disfrute y otra, mediante la realización de su valor de cambio, el disfrute de los bienes cuyo valor de cambio sea igual al de su riqueza; 2) que su riqueza, precisamente porque puede venderla, ya no sólo es útil para él, sino que también puede serlo para los otros siempre que él decida realizar su valor y los «otros», disponiendo del equivalente de este valor, quieran comprarlo.

La utilidad para otros, «valor de uso», como nuevo significado de la riqueza que nace de la libertad que se inaugura, y su consecuencia el significado «valor de cambio», cuando se aplican a la riqueza «personal», condiciona y explica el sistema de enseñanza y su desarrollo, incluido, desde luego, el principio de «igualdad de oportunidades».

El dotar de valor de uso, utilidad para los otros, a la capacidad de los alumnos para desarrollar una actividad, es el objetivo general del sistema educativo y la única forma que propone al alumno no sólo para su propia maduración, sino también para su integración social. El dotar a esta capacidad de un valor de cambio es también, desde luego, la única llave que el sistema educativo entrega a aquellos que no tienen otra riqueza que esta capacidad para poder sobrevivir, pero el valor de cambio, en todo caso, depende de que el consumo de esta capacidad sea útil para otros, es decir, tenga un valor de uso. Por esta razón el mercado de trabajo tiene para el sistema educativo un significado paradigmático, tanto si la capacidad de los alumnos valorizada (dotada de los dos valores con que el sistema la significa) y revalorizada (aumentado su valor de cambio) por el sistema educativo, realiza su valor en ese mercado, como si no lo realiza, pues, en todo caso, el mercado de trabajo es el mecanismo que la pone en relación con el equivalente general y que permite medir su valor.

Hay algo más. El modo de producción capitalista que inaugura la revolución burguesa y donde se inscriben los principios de igualdad y de libertad, precisa para la conversión de la riqueza en «capital», la presencia de las riquezas patrimoniales y personales en el mercado para que los «empresarios» las adquieran y, formando con su combinación una unidad económicamente operativa, las pongan a trabajar (las consuman productivamente). Este interés (necesidad) del sistema y de la sociedad que estruc-

tura, permite comprender la intervención del Estado en el campo educativo, el principio de «igualdad de oportunidades» sobre el que se organiza esta intervención y la enorme movilización de recursos sociales que en las sociedades modernas se ponen en juego para su desarrollo, todo lo cual hace que aparezcan fuertes dudas sobre su carácter aparentemente altruista y sobre la posición real que el sistema de enseñanza da a los alumnos. Si realmente éstos se encuentran allí desplegando su esfuerzo y su capacidad (de estudiar) para crear, producir, una riqueza para sí: su riqueza personal, o se trata de satisfacer una necesidad del capital social.

Sobre este punto aparece la posibilidad de una *tercera lectura*.

El arranque es idéntico que el que ya hemos realizado en las dos lecturas anteriores, únicamente que esta tercera se realiza desde otra posición.

La «clave» sigue situada en la posición del alumno dentro y en el sistema de enseñanza. En la versión anterior, en la que el sistema educativo aparece como un sistema de producción de riqueza personal (fuerza de trabajo en sentido amplio), el alumno aparece en una posición privilegiada. Entra en el sistema a través del mecanismo de un mercado interior del proceso productivo, en el que él es el demandante del servicio educativo y su consumidor productivo. En el proceso de producción de su propia riqueza personal consume no sólo los medios de producción que ha adquirido y también la fuerza de trabajo enseñante y auxiliar, sino que también emplea su propia capacidad de estudiar, una fuerza de trabajo que consume para sí, para dotarse de una capacidad valorizada y revalorizada que le permite madurar, integrarse y vivir en la sociedad.

Sin embargo, su posición de demandante en el mercado interior educativo puede ser puesta en cuestión. Basta pensar o constatar que en el mercado de trabajo el obrero aparece como demandante de trabajo, o si se prefiere de empleo, cuando en realidad él es el ofertante de su riqueza personal o fuerza de trabajo y el empresario, su comprador o demandante, para comprender que en el mercado educativo podríamos encontrarnos con algo similar.

La oferta y la demanda siempre son intercambiables, el que oferta siempre demanda algo a cambio, y el que demanda siempre ofrece algo al que oferta. La convención social, sin embargo, sitúa la posición de ofertante en quien pone en el cambio un bien con un valor de uso específico para su comprador, y la posición de demandante en quien pone en el mercado el equivalente general (valor de uso abstracto) del valor de cambio del bien que específicamente quiere adquirir y disfrutar.

En el caso del mercado educativo, si lo consideramos como un mecanismo interior del proceso de producción, podemos pensar que quien aporta un bien concreto con un valor de uso específico es el alumno, ya que aporta su capacidad para estudiar (una fuerza de trabajo bien concreta y necesaria en el proceso de producción que se realiza). Pero, por otra parte, cuando la oferta educativa la realiza un titular privado se hace evi-

dente que el alumno (o su familia) entrega a cambio del servicio o bien educativo el equivalente monetario de su valor de cambio. La cuestión de la posición del alumno en el proceso educativo en este punto de su inserción a través del mercado educativo, permanece pues teóricamente indecisa. Hay argumentos que lo colocan en la posición de demandante-comprador y posterior consumidor del bien adquirido, otros que avalan su posición de ofertante de un bien (su fuerza de trabajo) consumido productivamente en el proceso.

Ni siquiera el resultado final del proceso —su producto, la fuerza de trabajo en sentido amplio de los alumnos—, valorizado y revalorizado por el proceso y atribuido jurídicamente al alumno para que pueda realizar su valor en el mercado de trabajo o por la mediación de cualquier otro mecanismo social de integración, resuelve su posición en el proceso, ya que sólo desde la ruptura de su unidad (separación de su «yo» de su capacidad para que pueda ésta ser su riqueza y él el sujeto de su apropiación), puede aceptarse su calidad no sólo de propietario del resultado del proceso, sino también de demandante en el momento y en el mercado que mecaniza su inserción en este proceso. Precisamente sobre el carácter de la ruptura de la unidad del ser se realiza esta nueva lectura.

Si consideramos, por una parte, la capacidad de realizar una actividad (un trabajo productivo, por ejemplo, o estudiar y aprender para colocarnos en la posición del alumno), y, por otra, su despliegue, es decir, la actividad en sí misma (trabajo o estudio), la capacidad toma la posición de sujeto en este segundo punto y es ahí desde donde se realiza esta nueva lectura.

Si consideramos al trabajador o al estudiante como distintos a su capacidad, como sujetos (el trabajador tiene o posee capacidad de trabajar, el estudiante tiene o posee capacidad de estudiar) de la capacidad, y a ésta como el sujeto de la actividad de trabajar o estudiar, pienso que hacemos una trampa, ya que es el trabajador el que trabaja o no trabaja, el estudiante el que estudia o no estudia y no su capacidad, a ésta únicamente la necesitamos para definir al trabajador y para distinguirlo del estudiante (un trabajador es el que se define por la capacidad de trabajar, un estudiante es el que se define por la capacidad de estudiar, independientemente de que el uno o el otro estudie o trabaje y de que ambos puedan trabajar y estudiar porque los dos, si se ponen a ello, pueden —están capacitados— hacerlo). Se trata de «juegos de lenguaje», de conceptos y construcciones que nos permiten pensar y representar una realidad que incluye un proceso de producción social del «ser» para que éste se ajuste a su diseño simbólico. Pero no es un juego mío, esto es lo que hace en las sociedades modernas el sistema de enseñanza al trabajar sobre los alumnos.

El alumno debe terminar pensando que él es el dueño de su capacidad (rompiendo así por esta actividad de pensar y en su pensamiento, la unidad de su ser y recomponiéndola, también en su pensamiento, sobre el vínculo jurídico de la apropiación privada), y que esta capacidad, de la que

él como su propietario privado puede disponer, se constituirá en su riqueza personal cuando sea significada (valorada) con un valor de uso (su utilidad para otros), lo que le permitirá que esos «otros» le den a cambio el equivalente general de su valor, es decir, significada (valorada) también con un valor de cambio, equivalente monetario de su capacidad que le permitirá vivir a través de la adquisición en el mercado y por el equivalente de su valor, de los bienes y servicios que necesite.

Si el alumno termina pensándose así, ajustará su comportamiento a este modo de pensar y de esta forma el diseño social de su «ser» se convierte en realidad, una realidad, no un juego, que ha sido producida o reproducida en el proceso que protagoniza el sistema de enseñanza.

En esta tercera lectura el alumno aparece como la «materia prima», una materia prima que es capaz de pensarse, sobre la que se trabaja para que piense, se piense, de acuerdo con el diseño social de su «ser». Si esto se consigue, lo demás viene dado por añadidura, basta con dejar que actúe la libertad de disposición que piensa que tiene sobre lo que piensa que es su riqueza (su capacidad de ser útil a los demás y a la sociedad y de ser valorado por ello).

Si su «yo» pensado sólo es un «yo» del enunciado, el «yo» del diseño social de su «ser», que le salva en su pensamiento de la contaminación de su libre reconversión en «riqueza», parte de capital o mercancía, esa es otra cuestión. También puede pensarse «hijo de Dios» o ciudadano, y en consecuencia realizar su valor en el otro mundo o en la pertenencia a la ciudad (sociedad estado). Todo ello sería real si se registra en sus comportamientos.

La igualdad de oportunidades en esta tercera lectura readquiere su pertenencia al tandem «libertad-igualdad» burguesa, continúa su obra de liberar la «riqueza» de los vínculos que la sujetaban y, quizá, ensaya completarla.

La riqueza «personal» liberada del vínculo de la servidumbre, continuaba (y continúa) sujeta por otras ataduras. Las discriminaciones sociales debidas al sexo y a condiciones sociales que afectaban (y aún siguen afectando) a grupos significativos de familias estaban (y están) impidiendo liberar y sobre todo valorar y revalorizar la riqueza personal de una parte de las nuevas generaciones que quedaban (y quedan) así «vinculadas», por su sexo o por la condición social de sus familias, a los hombres (en el caso de las mujeres) o a su ignorancia y a una inmovilidad de «casta» (en el de los hijos de las familias pertenecientes a los estratos más bajos). La igualdad de oportunidades aplicada a la organización del sistema educativo es el instrumento, la condición necesaria, para liberar su «riqueza personal», su fuerza de trabajo.

La operación es similar a aquella que permite, por el expediente de las concesiones, explotar las riquezas del subsuelo o los fondos marinos en principio excluidos de la apropiación individual.

Estas tres lecturas descubren capas sucesivas de un mismo proceso. Cada una de ellas, pienso, desvela una parte del significado de la realidad. Cada una de ellas también y especialmente la tercera, invita a una nueva lectura, suscita cuestiones nuevas que exigen nuevas respuestas. El conocimiento siempre es fronterizo con la ignorancia.

LA ATRIBUCION CAUSAL DEL EXITO O EL FRACASO EN LOS PROCESOS DE INSERCIÓN A LA VIDA ADULTA

Josep M. MASJUAN I CODINA

«Precisamente ese ocultamiento y esa no discusión, permite al sistema de enseñanza justificar la desigualdad de posiciones, en gracia a lo que sería desigualdad de capacidades, aptitudes y vocaciones humanas.»

C. Larena ¹

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la inserción social de los jóvenes llevada a cabo en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona ².

Esta parte del trabajo se enmarca en la línea de investigaciones que relacionan variables de la estructura social con variables ideológicas, como las actitudes y opiniones, desde una metodología puesta en práctica más bien por sociólogos tanto por los procedimientos de recogida y análisis de la información, como por el sistema de indicadores utilizado que pretende cubrir el sistema consciente y explícito de creencias (C. D. Riff, 1987; J. A. Kahl, 1965).

En concreto nos hemos planteado el problema de la atribución causal, es decir, el problema de determinar cuáles son los factores que los sujetos perciben como más determinantes en algunos de los procesos de transición hacia la vida adulta.

Hemos partido del planteamiento clásico de Rotter (1966), punto de partida de múltiples investigaciones en psicología social, que establece la diferenciación entre la localización externa e interna del control. Según esta tradición, el refuerzo es un factor necesario pero no suficiente para la modulación de la conducta; es imprescindible atender a un factor mediacional fundamental: el tipo de creencia que el actor establece a la hora de

¹ LERENA, C.: *Op. cit.*, p. 358.

² CASAL, J.; MASJUAN, J. M., y PLANAS, J.: «La transición de la escuela a la vida adulta». Investigación dentro del programa GEFE'90 del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), con la colaboración del INEM de Barcelona, realizada en el ICE de la Universidad Autónoma.

explicar qué relación causal existe entre lo que hace y lo que posteriormente acontece. Afirma Rotter que cuando un refuerzo es percibido por el sujeto como algo sucesivo a su acción pero no absolutamente determinado por la misma, entonces, en nuestra cultura, será percibido como el resultado de factores tales como la suerte, la oportunidad, el control de los otros o será entendido como incontrolable a causa de la gran complejidad de las fuerzas que le rodean. A una interpretación de un suceso en este sentido, Rotter la denominó «una creencia en el control externo». En el caso contrario, cuando el sujeto percibe que el acontecimiento está relacionado o bien con su propia conducta o bien con sus características de personalidad relativamente estables, estaríamos en una creencia en el control interno (A. Belloch y M. J. Báguena, 1986).

Como en muchos otros campos desarrollados por la psicología social y tratados empíricamente a partir de las escalas de actitudes, una de las polémicas clásicas es aquella que discute sobre la unidimensionalidad de los constructos utilizados y en consecuencia de los conceptos que quieren representar. Teniendo en cuenta diversos trabajos de discusión de las dimensiones comprendidas en las dos grandes categorías de control y adaptámtolas a nuestra propia problemática hemos establecido dos clases para el control interno y dos para el externo. En el primer caso distinguimos entre cualidades personales más estables, como por ejemplo la inteligencia, y cualidades personales menos estables como el esfuerzo o el nivel de estudios alcanzado. En el segundo, distinguimos entre las circunstancias y el azar (Weimer, 1970; B. E. Collins, 1974). Estas distinciones nos parecen fundamentales puesto que hasta cierto punto algunas cualidades más estables como por ejemplo la inteligencia pueden ser percibidas por parte del sujeto como totalmente incontrolables para explicarse, por ejemplo, los resultados escolares y en cambio en el marco de la conceptualización de Rotter forman parte del control interno.

El problema que nos hemos planteado, dentro de este contexto teórico, estriba en la importancia que tienen las variables sociológicas más estructurales, como la posición social o el género, y aquellas más situacionales que tienen que ver con la experiencia del sujeto, como el nivel de estudios alcanzado o los itinerarios de inserción, en la acentuación de tendencias hacia el control interno o externo en sus dos modalidades.

El tema es difícil de esclarecer puesto que las variables dependientes e independientes interactúan y se refuerzan. Un prejuicio psicologista podría sugerir que los individuos con una tendencia general al control interno tenderían a tener más éxito en los procesos de inserción. Contrariamente un prejuicio sociologista se inclinaría a pensar que únicamente las condiciones sociales consiguen que los individuos perciban los éxitos procedentes objetivamente de privilegios sociales en términos de cualidades personales, es decir en términos de control interno.

Las corrientes de la sociología de la educación relacionadas con las

teorías de la reproducción se ajustan más a la segunda perspectiva. En este sentido, postulan que el sistema educativo legitima las desigualdades sociales convirtiendo los privilegios en dones (Bourdieu, 1970).

En concreto las preguntas que nos hemos formulado son las siguientes:

1. Hasta qué punto son estables las clasificaciones de los individuos según el tipo de atribución causal que realizan a partir de diferentes indicadores. La presunción de la importancia de la personalidad en las formas de atribución debería traducirse en un nivel elevado de coherencia aunque se pudiera dar una cierta variación debido a las condiciones sociales concretas.

2. Qué influencia tiene el género, la edad, el origen social, el contexto territorial, el nivel de estudios y los itinerarios de inserción en los diferentes tipos de atribución.

METODOLOGIA

Nos limitamos a algunos aspectos indispensables de la metodología puesto que está expuesta ampliamente en la memoria del trabajo (J. Casal, J. M. Masjuan, J. Planas, 1989).

1. Las Muestras

Disponemos de seis muestras de población, tres de diecinueve años y tres de veinticinco años, consideradas edades claves para los procesos de transición hacia la vida adulta. Los contextos territoriales son: CENTRO URBANO. Zona de residencia de clases media urbanas. Encuesta realizada en los barrios de «Les Corts» y «Sagrada Família» de la ciudad de Barcelona.

CINTURON INDUSTRIAL. Zona habitada principalmente por población obrera. Encuesta realizada en los Municipios de Cerdanyola del Vallés y Cornellà del Llobregat.

ZONA RURAL. Zona de componente rural y agroalimentario. Encuesta realizada en el municipio de Olot y en los municipios de su alrededor.

2. La construcción de indicadores y tipos

a) Origen social. Hemos utilizado la variable de estratificación a partir de la ocupación del padre.

La variable territorial sobretodo en el caso del Centro Urbano y del Cinturon industrial representa un indicador de estratificación social puesto que ambas zonas han sido escogidas voluntariamente por este criterio.

b) Itinerarios de inserción. A partir de una técnica de clasificación automática hemos construido una tipología de itinerarios con datos de seis años retrospectivos, para la población de diecinueve años y para la de veinticinco años. Hemos reducido los tipos a tres en cada caso para los efectos de este trabajo.

c) Indicadores sobre atribución. Hemos utilizado para este análisis cuatro indicadores. Uno de tipo general en el cual se hace referencia a los factores determinantes del éxito o el fracaso en la vida, y tres específicos referidos a los estudios, al trabajo y al matrimonio, entendido en un sentido no necesariamente formal (Apéndice 1).

RESULTADOS Y DISCUSION

1. La estabilidad en la clasificación

Los datos nos muestran una gran estabilidad en las cuatro distribuciones entre los cuatro tipos de atribución. Predomina en conjunto la atribución interna y dentro de ella la atribución hacia las cualidades que dependen del esfuerzo personal del sujeto. En el caso de la atribución externa predomina la referencia a las circunstancias más que a la suerte. Puede observarse que el indicador que obtiene un porcentaje relativamente importante de atribución causal a las cualidades estables es justamente el que se refiere a los resultados escolares y se trata lógicamente a la inteligencia.

Contrariamente a nuestras expectativas, e incluso a las que nos formularíamos a partir de resultados comentados en el párrafo anterior, la asociación entre el indicador general de atribución y los tres que refieren a situaciones específicas es muy baja para las seis muestras y en la mayoría de los casos no significativa. Los porcentajes varían un poco en la dirección esperada únicamente para el caso de los sujetos que optaron por el azar en la pregunta general, en el sentido que tienden a dar unas respuestas de control externo en las preguntas específicas, pero no para los sujetos que eligieron las propias cualidades o el esfuerzo y los que eligieron las circunstancias. Aunque hemos analizado las seis muestras, transcribimos ilustrativamente tres tablas globales (tablas 1, 2, y 3).

Hemos de confesar que estos resultados nos han producido cierta perplejidad. La única interpretación posible, si exceptuamos la posibilidad de que los indicadores no sean válidos o fiables, es que cuenta más para los sujetos su propia experiencia concreta a la hora de percibir la atribución respecto a las tres situaciones específicas que no una expectativa generalizada más integrada en su propia personalidad.

Cabe decir que estos resultados tienen que ver con las discusiones en torno a la unidimensionalidad de los constructos que miden los tipos de atribución y sobre los resultados a veces contradictorios que ofrecen las

Tabla 1
RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD
DEL EXITO O FRACASO EN LOS ESTUDIOS
Y DEL EXITO O FRACASO DE LA VIDA EN GENERAL

<i>Estudios</i>	<i>LA VIDA EN GENERAL</i>			
	<i>Cualidades</i>	<i>Circuns- tancias</i>	<i>Suerte</i>	<i>Total</i>
Control interno	65	65	58	65
Control externo	35	35	42	35
Total	100 (1.217)	100 (651)	100 (124)	100 (1.992)

Tabla 2
RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD
DEL EXITO O FRACASO EN ENCONTRAR TRABAJO
Y DEL EXITO O FRACASO DE LA VIDA EN GENERAL

<i>Trabajo</i>	<i>LA VIDA EN GENERAL</i>			
	<i>Cualidades</i>	<i>Circuns- tancias</i>	<i>Suerte</i>	<i>Total</i>
Control interno	64	57	41	61
Control externo	36	43	59	39
Total	100 (1.217)	100 (651)	100 (124)	100 (1.992)

Tabla 3
RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD
DEL EXITO O FRACASO EN EL MATRIMONIO
Y DEL EXITO O FRACASO DE LA VIDA EN GENERAL

<i>Matrimonio</i>	<i>LA VIDA EN GENERAL</i>			
	<i>Cualidades</i>	<i>Circuns- tancias</i>	<i>Suerte</i>	<i>Total</i>
Control interno	56	53	40	54
Control externo	44	47	60	46
Total	100 (1.217)	100 (651)	100 (124)	100 (1.992)

³ Hemos seleccionado, por cuestiones prácticas, solamente algunas tablas para su publicación en este trabajo. El resto pueden consultarse en la memoria de la investigación.

investigaciones cuando quieren trabajar con las tendencias predominantes de las diferentes categorías o grupos sociales en relación a los tipos de localización del control.

2. Relaciones entre variables de posición social y el tipo de atribución

El análisis de las diferentes tablas cruzadas considerando separadamente todas las muestras y teniendo en cuenta tres variables cada vez, nos ha mostrado que no se da ninguna asociación clara entre el origen social, el género, la edad y el territorio, y los cuatro indicadores que miden el tipo de atribución. En la selección de tablas del apéndice puede verse como las diferencias entre territorios se reducen, en muchos casos, a una diferencia que tiene que ver con el nivel de estudios. Lógicamente el nivel de estudios no es igual ni en cada territorio ni en cada estrato social.

Hemos observado como excepción que las mujeres de veinticinco años presentan una tendencia algo superior a la atribución externa en el indicador general y en el que se refiere al matrimonio pero no en los indicadores referidos al trabajo y al estudio. Con toda probabilidad la diferente percepción subjetiva está relacionada con situaciones objetivas de diferente capacidad de control.

La tendencia dominante de falta de asociación entre las variables contradice las expectativas puesto que predominan los trabajos que concluyen que los grupos menos favorecidos en la escala social tienen una tendencia hacia la atribución externa. Es posible que una cosa sean los resultados que se obtienen mediante las respuestas a la escala de Rotter para medir los tipos de control y otra cosa los resultados que se obtienen a partir de unos indicadores de las creencias explícitas como los que hemos utilizado en nuestro trabajo.

La única variable que muestra una asociación clara y constante es el nivel de estudios (tablas 4, 5, 6, 7). Tanto a los diecinueve años como a los veinticinco y en todos los contextos existe una asociación positiva entre el nivel de estudios y la creencia en el control interno en lo que se refiere a la atribución del éxito escolar y laboral; esta asociación no existe cuando se trata del éxito en el matrimonio o los éxitos y fracasos de la vida en general.

Los datos no nos permiten afirmar que los individuos más internos tiendan a triunfar más en los estudios puesto que la asociación sólo se da en aquellas situaciones, escolar y laboral, que la experiencia de los sujetos es clara.

El éxito en encontrar trabajo se atribuye con mayor probabilidad a los títulos académicos por parte de aquellos sujetos con más escolarización. Una lectura atenta de las tablas permite observar que las diferencias entre los sujetos que han cursado la enseñanza media general y los que han cur-

Tabla 4

RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD DEL EXITO O FRACASO EN LOS ESTUDIOS Y EL NIVEL DE ESTUDIOS

A) Muestras de diecinueve años de edad

	<i>CENTRO URBANO</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	10	18	11	15
Cualidades inestables	47	59	61	57
Circunstancias	40	21	24	26
Suerte	3	2	4	2
Total	100 (70)	100 (189)	100 (46)	100 (305)

	<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	13	20	14	16
Cualidades inestables	37	52	54	46
Circunstancias	42	26	31	34
Suerte	8	1	1	4
Total	100 (173)	100 (143)	100 (87)	100 (403)

	<i>ZONA RURAL</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	19	19	24	20
Cualidades inestables	31	50	43	42
Circunstancias	42	27	30	33
Suerte	9	4	3	5
Total	100 (105)	100 (115)	100 (74)	100 (294)

B) Muestras de veinticinco años de edad

	<i>CENTRO URBANO</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	20	21	23	22	21
Cualidades inestables	44	51	51	56	51
Circunstancias	30	24	26	21	25
Suerte	6	4	—	1	3
Total	100 (66)	100 (115)	100 (39)	100 (77)	100 (297)

<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>					
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	23	21	20	12	21
Cualidades inestables	38	54	36	63	43
Circunstancias	33	23	41	24	32
Suerte	6	1	3	—	4
Total	100	100	100	100	100
	(214)	(70)	(70)	(41)	(395)

<i>ZONA RURAL</i>					
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	22	25	19	16	21
Cualidades inestables	35	43	40	51	40
Circunstancias	36	33	36	29	34
Suerte	8	—	5	4	6
Total	100	100	100	100	100
	(149)	(40)	(58)	(51)	(298)

Tabla 5

RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD DEL EXITO O FRACASO EN ENCONTRAR TRABAJO Y EL NIVEL DE ESTUDIOS

A) Muestras de diecinueve años de edad

<i>CENTRO URBANO</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	3	6	—	4
Cualidades inestables	41	66	63	60
Circunstancias	39	21	28	26
Suerte	17	8	9	10
Total	100	100	100	100
	(70)	(189)	(46)	(305)

<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	9	6	5	7
Cualidades inestables	43	66	56	54
Circunstancias	41	20	32	32
Suerte	8	8	7	8
Total	100	100	100	100
	(173)	(143)	(87)	(403)

	<i>ZONA RURAL</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	10	13	12	12
Cualidades inestables	42	55	64	52
Circunstancias	43	24	19	29
Suerte	6	9	5	7
Total	100 (105)	100 (115)	100 (74)	100 (294)

B) Muestras de veinticinco años de edad

	<i>CENTRO URBANO</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	8	11	15	4	9
Cualidades inestables	50	54	49	79	59
Circunstancias	32	23	15	13	21
Suerte	11	12	21	4	11
Total	100 (66)	100 (115)	100 (39)	100 (77)	100 (297)

	<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	13	13	7	2	11
Cualidades inestables	36	46	34	71	41
Circunstancias	42	31	40	20	38
Suerte	9	10	19	7	11
Total	100 (214)	100 (70)	100 (70)	100 (41)	100 (395)

	<i>ZONA RURAL</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	10	18	12	4	10
Cualidades inestables	38	45	59	73	49
Circunstancias	31	28	19	12	25
Suerte	21	10	10	12	16
Total	100 (149)	100 (40)	100 (58)	100 (51)	100 (298)

Tabla 6

RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD DEL EXITO O FRACASO EN EL MATRIMONIO Y EL NIVEL DE ESTUDIOS

A) Muestras de diecinueve años de edad

	<i>CENTRO URBANO</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	3	—	2	1
Cualidades inestables	49	55	52	53
Circunstancias	40	39	39	39
Suerte	9	6	7	7
Total	100	100	100	100
	(70)	(189)	(46)	(305)

	<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	4	1	1	2
Cualidades inestables	54	59	63	58
Circunstancias	35	32	35	34
Suerte	7	8	1	6
Total	100	100	100	100
	(173)	(143)	(87)	(403)

	<i>ZONA RURAL</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	2	—	1	1
Cualidades inestables	49	53	60	53
Circunstancias	40	41	34	39
Suerte	10	6	5	7
Total	100	100	100	100
	(105)	(115)	(74)	(294)

B) Muestras de veinticinco años de edad

	<i>CENTRO URBANO</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	—	1	3	3	1
Cualidades inestables	52	57	59	44	53
Circunstancias	36	29	28	38	33
Suerte	12	13	10	16	13
Total	100	100	100	100	100
	(66)	(115)	(39)	(77)	(297)

<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>					
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	2	1	1	—	2
Cualidades inestables	48	54	44	49	49
Circunstancias	39	34	44	42	40
Suerte	11	10	10	10	10
Total	100 (214)	100 (70)	100 (70)	100 (41)	100 (395)

<i>ZONA RURAL</i>					
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades estables	1	—	—	—	—
Cualidades inestables	54	50	45	57	52
Circunstancias	38	43	35	35	38
Suerte	7	8	21	8	10
Total	100 (149)	100 (40)	100 (58)	100 (51)	100 (298)

Tabla 7

RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD DEL EXITO O FRACASO DE LA VIDA EN GENERAL Y EL NIVEL DE ESTUDIOS

A) Muestras de diecinueve años de edad

<i>CENTRO URBANO</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades	46	61	52	56
Circunstancias	44	34	37	37
Suerte	10	5	11	7
Total	100 (70)	100 (189)	100 (46)	100 (305)

<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades	62	65	71	65
Circunstancias	31	34	26	31
Suerte	8	1	2	4
Total	100 (173)	100 (143)	100 (87)	100 (403)

	<i>ZONA RURAL</i>			
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Total</i>
Cualidades	70	67	74	70
Circunstancias	26	29	22	26
Suerte	5	4	4	4
Total	100 (105)	100 (115)	100 (74)	100 (294)

B) Muestras de veinticinco años de edad

	<i>CENTRO URBANO</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades	55	60	54	65	59
Circunstancias	35	35	39	29	34
Suerte	11	5	8	7	7
Total	100 (66)	100 (115)	100 (39)	100 (77)	100 (297)

	<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades	55	46	67	56	56
Circunstancias	38	46	29	42	38
Suerte	7	9	4	2	6
Total	100 (214)	100 (70)	100 (70)	100 (41)	100 (395)

	<i>ZONA RURAL</i>				
	<i>Primarios</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Universidad</i>	<i>Total</i>
Cualidades	53	65	69	59	59
Circunstancias	33	30	26	41	33
Suerte	14	5	5	—	9
Total	100 (149)	100 (40)	100 (58)	100 (51)	100 (298)

sado la formación profesional son muy pequeñas y no siempre en la misma dirección, lo cual nos indica que los jóvenes no perciben la mayor utilidad de alguno de estos estudios de cara a situarse en el mercado de trabajo.

Puede verse en la tabla sobre el éxito escolar, como el incremento de la atribución interna al aumentar el nivel de estudios no se traduce en una creencia en una mayor importancia de las cualidades más estables como la inteligencia sino en el mayor número de sujetos que atribuyen el éxito escolar al esfuerzo personal. Podemos suponer que los individuos hacen una cierta evaluación de la situación en el sentido de atribuirse los éxitos cuando se consiguen y en cambio atribuir la responsabilidad al exterior cuando no se consiguen. Podemos interpretar también que la institución escolar favorece en los individuos el desarrollo de una creencia ideológica que no convierte exactamente los privilegios en dones, sino más bien en una consecuencia del esfuerzo personal.

La variable correspondiente a los itinerarios de inserción presenta unos resultados en la misma dirección que los anteriores (tablas 8 y 9). Nuestra expectativa era que esta variable sería más relevante para discriminar, pero, los datos no nos han dado la razón. A los diecinueve años las asociaciones tienen el mismo signo que las comentadas anteriormente y con toda probabilidad traducen lo mismo puesto que a esta edad los tres itinerarios fundamentales traducen variables escolares. A los veinticinco años, los resultados son más confusos puesto que se mantiene la tendencia

Tabla 8
RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD
DEL EXITO O EL FRACASO EN LOS ESTUDIOS
Y LOS ITINERARIOS ESCOLARES Y/O LABORALES

Diecinueve años de edad

<i>Control</i>	<i>CENTRO URBANO</i>			<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>		
	<i>Desesc.</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Desesc.</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>
Interno	60	61	78	43	61	68
Externo	40	39	22	57	39	32
Total	100 (10)	100 (89)	100 (201)	100 (49)	100 (197)	100 (156)

Veinticinco años de edad

<i>Control</i>	<i>CENTRO URBANO</i>			<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>		
	<i>Paro</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Estudios</i>	<i>Paro</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Estudios</i>
Interno	65	72	73	71	62	71
Externo	35	28	37	29	38	29
Total	100 (20)	100 (177)	100 (97)	100 (28)	100 (291)	100 (75)

Tabla 9

**RELACION ENTRE LA ATRIBUCION DE LA RESPONSABILIDAD
DEL EXITO O EL FRACASO EN ENCONTRAR TRABAJO
Y LOS ITINERARIOS ESCOLARES Y/O LABORALES**

Diecinueve años de edad

<i>Control</i>	<i>CENTRO URBANO</i>			<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>		
	<i>Desesc.</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>	<i>Desesc.</i>	<i>FP</i>	<i>BUP</i>
Interno	50	54	70	49	57	69
Externo	50	46	30	51	43	31
Total	100 (10)	100 (89)	100 (201)	100 (49)	100 (197)	100 (156)

Veinticinco años de edad

<i>Control</i>	<i>CENTRO URBANO</i>			<i>CINTURON INDUSTRIAL</i>		
	<i>Paro</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Estudios</i>	<i>Paro</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Estudios</i>
Interno	60	63	79	46	48	68
Externo	40	37	21	54	52	32
Total	100 (20)	100 (176)	100 (96)	100 (28)	100 (291)	100 (75)

esperada en lo que se refiere al indicador del trabajo pero no en el indicador referido a la escuela. Estos datos abundan en la idea de la importancia de la escolaridad puesto que la clasificación por itinerarios recoge por definición situaciones menos nítidas en cada clase.

Los datos nos muestran que la situación social que traducen los itinerarios cuya dominante es el trabajo no presentan una diferencia con aquella situación cuya dominante es el paro forzoso. Este aspecto, que hemos podido constatar en otros aspectos de esta misma investigación, nos indica que la crisis del mercado de trabajo ha generado opiniones y actitudes muy generalizadas entre sectores de la juventud con situaciones sociales en algunos aspectos semejantes pero en otros muy distintos.

Debemos indicar, para acabar, que aunque las asociaciones anteriormente expuestas, sobretudo aquellas obtenidas con la variable escolaridad, manifiestan una tendencia clara en los datos, cabe señalar que se trata de asociaciones relativamente flojas.

En conjunto los resultados obtenidos nos sitúan frente a una cierta paradoja que intentamos formular con los interrogantes siguientes:

¿Por qué se da una semejanza tan grande en los marginales totales de los cuatro indicadores y en cambio no se manifiesta en una coherencia global de los resultados que se traduciría en una asociación fuerte entre los

cuatro indicadores lo cual nos daría una base para interpretar la parte importante de estabilidad desde una perspectiva más bien psicológica?

¿Por qué la influencia de las variables sociológicas, que en todo caso es la que más soporte empírico ha obtenido, se limita prácticamente al nivel de estudios y no se manifiesta con unos niveles de asociación más relevantes?

CONCLUSIONES

1. Los resultados obtenidos se resisten a la interpretación clásica que supone que los procesos de atribución responden a factores integrados en la personalidad de los individuos con una pequeña variación debida a las condiciones sociales más concretas. Los resultados nos sitúan frente a una cierta paradoja que puede deberse a cuestiones metodológicas.

2. El nivel de estudios es la única variable sociológica que manifiesta su influencia en los procesos de atribución. Cuanto más alto es el nivel de estudios más tiende a aumentar la localización del control en el polo interno para lo que se refiere al éxito en los estudios y en el trabajo. Esta asociación no se da en lo que se refiere al éxito en el matrimonio o en la vida en general.

3. Los individuos con un nivel de estudios superior tienden a considerar que el éxito en los estudios se debe a su esfuerzo personal. Puesto que el nivel de estudios y el origen social están relacionados podemos en todo caso interpretar que legitiman sus propios privilegios sociales convirtiéndolos ideológicamente no tanto en dones como en méritos personales debidos al esfuerzo.

APENDICE 1. INDICADORES UTILIZADOS

A) Itinerarios de inserción.

Población de diecinueve años:

1. BUP: Itinerarios escolares en la línea académica.
2. FP: Itinerarios en la línea de formación profesional.
3. Desescolarizados: Población con itinerarios de fracaso escolar continuado.

Población de veinticinco años:

1. Estudios: Población que se mantiene o ha permanecido largo tiempo en el sistema educativo.
2. Trabajo: Población cuya situación más frecuente ha sido el trabajo ya sea con contrato o sin él, pero con una cierta consistencia.

En esta categoría se incluyen a efectos de este análisis las amas de casa.

3. Paro forzoso: Población cuya situación dominante es el paro con situaciones de trabajos precarios.

B) Indicadores sobre la localización del control.

General:

«Los éxitos y fracasos en la vida dependen de: La suerte. Las circunstancias. El esfuerzo o las cualidades que uno tiene».

Como puede verse la formulación de la pregunta no permite en este caso separar los dos tipos de control interno explicados.

Estudios:

«Los resultados que tienes o tenías en la Escuela. ¿de qué crees que dependen?»

Interno: Estables. «De mis capacidades».

Inestables. «De mi actitud cara al estudio».

Externo: Circunstancias. «De los maestros que tuve», «Del ambiente de mi casa»; «Del tipo de materias que me hacían estudiar».

Azar: «De la suerte».

Trabajo:

«¿Cuál de las siguientes cosas crees que te ha ayudado más a encontrar trabajo o te ayudará más a encontrarlo?»

Interno: Estables. «Ser más inteligente»; «Tener habilidades», «Tener agresividad personal».

Inestables. «El nivel de estudios»; «Saber catalán»; «Ser constante en buscar»; «Tener experiencia en el trabajo».

Externo: Circunstancias. «La edad»; «Tener padres influyentes»; «Las amistades»; «Tener enchufe».

El azar: «La suerte».

El matrimonio:

«Encontrar una pareja con la cual te puedas entender; de qué te parece que depende.»

Interno: Estables. «El aspecto físico».

Inestables. «Del carácter, la simpatía, la amabilidad»; «Del interés que ponga en buscar».

Externo: Circunstancias: «Que tenga trabajo y me gane la vida»; «Que los demás me acepten y me quieran tal como soy».

Azar: «De la suerte».

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BELLOCH, A., y BAGUENA, M. J. (1986): *Dimensiones cognitivas, actitudinales y sociales de la personalidad*. Valencia. Promolibro.

BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1970): *La Reproducción*. París, Minuit.

CASAL, J., MASJUAN, J. M., y PLANAS, J. (1989): *La inserción profesional y social de los jóvenes*. Bellaterra, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

COLLINS, B. E. (1974): «Four components of the Rotter internal-external scale: Belief in a Difficult World, a Just World, a Predicable World, and Politically Responsible World». *Journal of Personality and Social Psychology*, 29-3, pp. 381-391.

KAHL, J. A. (1965): «Some Measurements of Achievement Orientation». *The American Journal of Sociology*, 70, pp. 669-681.

- LERENA, C. (1976): *Escuela, Ideología y Clases sociales*. Barcelona, Ariel.
- ROTTER, J. B. (1966): «Generalized experiencies for internal versus external control of reinforcement». *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole n.º 609).
- RYFF, C. D. (1987): «The Place of Personality and Social Structure Research in Social Psychology». *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 1192-1202.

SEGMENTACION DEL MERCADO DE TRABAJO Y NIVELES EDUCATIVOS

Lorenzo CACHÓN RODRÍGUEZ

*Escribo tu nombre, Carlos,
por la amistad.*

SISTEMA EDUCATIVO Y MERCADO DE TRABAJO

«Básicamente, la fábrica y la escuela se relacionan no directamente en términos de productividad técnica, ni de rentabilidad económica, sino en términos de poder» (Lerena, 1983, p. 598). Con esta radical afirmación resume Carlos Lerena, en su «cruel, lúcido y exquisitamente erudito» (F. Caivano), *Reprimir y liberar*, su pensamiento sobre la compleja relación que mantiene el sistema escolar con el sistema productivo, la educación y la cultura con la economía, la escuela con el mercado de trabajo. Para Lerena uno de los tópicos que componen el círculo vicioso del discurso ideológico contemporáneo sobre el sistema de enseñanza y sobre lo que «con apostólica unción se llama *la cultura*», es la «falsa representación básica de las relaciones entre sistema económico y sistema de enseñanza, ligando directamente el desarrollo de este último al desarrollo de aquél, y haciendo derivar automáticamente la lógica escolar de la lógica del capitalismo» (*ibid.*, p. 596). Dos variantes de ese reduccionismo economicista son las ramplonas interpretaciones deterministas de viejos catecismos marxistas y las teorías de los más institucionalizados planteamientos políticos sobre la educación; ahí está, como ejemplo de estos últimos, una reciente y categórica afirmación de la OCDE: «El nivel de instrucción de la población activa aparece cada vez más como un fenómeno que determina los resultados económicos, no sólo para los individuos, sino también para las empresas y los países» (OCDE, 1989). Frente a posturas que establecen una relación lineal de determinación de lo económico sobre lo educativo, Lerena pone de relieve que, «el sistema de enseñanza no es... un apéndice del aparato económico, ni su racionalidad es la de una empresa de producción; su función esencial no es la de servir las necesidades inmediatas del

sistema económico», sino que responde a «las necesidades de la sociedad en el orden ideológico, y en definitiva, político: Los procesos económicos no son los procesos culturales; la escuela constituye una instancia ubicada en el campo ideológico o de la cultura; y en este campo tiene una lógica propia e independiente del campo económico» (Lerena, 1976, p. 341). Precisamente sobre esa independencia, logra el aparato escolar, «primero, impedir reconocer que los hombres son productos históricos y que no existen cualidades humanas, o sea sociales, innatas, y segundo, ocultar, olvidar, negar la existencia del sistema de clases» (*ibid.*, p. 360), constituyéndose así en la instancia neutral que selecciona, califica, clasifica y jerarquiza a los individuos según sus aptitudes.

Pero si desde el punto de vista del sistema productivo como elemento estructurador de puestos de trabajo cualificados señalamos que no son necesidades técnicas de las empresas ni del mercado de trabajo en su conjunto las que determinan la estructura y los contenidos del sistema escolar, desde la perspectiva de la oferta de mano de obra, la concepción de la educación como una «inversión en capital humano» (Schultz, 1983) debe ser seriamente cuestionada, sin que ello implique negar ni la aportación que su formulación plantea en la teoría neoclásica (sobre todo el hecho de permitir una consideración heterogénea de la fuerza de trabajo), ni el hecho de que «las puebas apoyan fuertemente la idea de que la escolarización aumenta la productividad del trabajador» (Bowles/Gintis, 1983, p. 116) y que, por tanto, puede incidir sobre los ingresos. Pero esta relación sistema escolar-mercado de trabajo se produce no por las habilidades o conocimientos que el primero proporciona a los individuos, sino porque la educación constituye un proceso de socialización en el que se inculcan determinadas pautas sociales y las normas escolares y las normas laborales están tan ligadas que «los trabajadores que no han pasado unas tienen problemas para ajustarse a las otras» (Piore, 1983, p. 110). Así, los «logros educativos» de los candidatos a un puesto de trabajo son importantes para el empleador, no tanto —salvo ocupaciones muy especiales— por los conocimientos técnicos que el plan de estudios y el currículum escolar han podido proporcionar al alumno, cuanto porque la socialización escolar y su certificación en forma de diploma son una garantía de que los trabajadores tienen los «rasgos de conducta» («como la puntualidad, la capacidad para aceptar la supervisión y la compatibilidad con los compañeros de trabajo»), rasgos que, según Doeringer y Piore (1985, p. 172), los empresarios están acostumbrados a considerar que son determinados por procesos sociales externos a la empresa y al mercado laboral. El mismo M. Blaug, que se mueve en la órbita de una teoría revisada del capital humano, lo señala con claridad: «Pero todo aquel que ha intentado contratar personal para una nueva fábrica en un país desarrollado encuentra que lo que importa no es tanto *lo que* saben los obreros, o *lo que* pueden hacer, sino *cómo* se comportan» (Blaug, 1981, p. 48); estos «rasgos efectivos de

comportamiento» (*ibíd.*) son los que se inculcan en las escuelas. Pero no porque ello venga determinado desde el mercado laboral, sino porque ambos (sistema escolar y mercado de trabajo) actúan desde y hacia una estructura (de clases) común y con una lógica común. El hecho de que los empresarios no conozcan los planes de estudios seguidos por sus empleados y, sin embargo, tengan un alto interés por conocer los «logros educativos» de los demandantes de empleo apunta en esa dirección (ver Piore, 1983, p. 110).

Más aún, como ha señalado Lerena (1983, p. 598), «el sistema escolar ha hecho posible, pero no sin conflicto, la división jerárquica del trabajo»: la criba y jerarquización de los individuos según sus aptitudes «no tienen... más sentido, en última instancia, que hacer más fácil, seguro y eficaz el trabajo de selección de los empleadores... Desde esta perspectiva, el sistema de enseñanza constituye la instancia encargada de la formación de la masa de asalariados del sistema productivo, esto es, de la fuerza de trabajo, cuyos portadores, o sea, los productos escolares, y éstos en tanto tales, y no en tanto que herederos en un determinado stock de capital, están destinados a ocupar una posición subsidiaria en relación al poder económico y, salvo casos excepcionales, con relación al poder político» (Lerena, 1976, pp. 361-362). En otras palabras, también de Carlos Lerena (1983, p. 613), «en relación al mundo de trabajo asalariado, la escuela ha funcionado —jerarquizando y distribuyendo— como agencia de colocación. Profesores y jefes de personal, los unos de espaldas a los otros, cuando no adversarios, tienen como mínimo un hilo en común: el que une en una sala de espectáculos, a la taquillera y al portero, o sea, el billete, el diploma». Tan fielmente se cumple esta tarea complementaria entre ambas esferas que el citado M. Blaug, sentado a escribir una «estrategia educativa y laboral que pretende ajustar el sistema educativo a las necesidades del mercado de trabajo en España», ha de empezar reconociendo que «en cierto sentido, no hay nada que ajustar, porque el sistema educativo se ajusta necesariamente al mercado de trabajo quiéranlo o no las autoridades educativas», añadiendo que «ese ajuste es, sin embargo, imperfecto y está sujeto a grandes avances y retrocesos» (Blaug, 1981, p. 43).

MERCADO DE TRABAJO SEGMENTADO Y NIVEL ESCOLAR

En otro lugar hemos señalado que «el “mercado de trabajo” no existe. No hay *un* lugar (social) en el que pueda producirse (y se produzca) el intercambio de fuerza de trabajo y salario y donde se ajuste (y desajuste) oferta y demanda de trabajo, colocando a cada individuo en el lugar (de trabajo/social) que se merece. Existe un mercado de trabajo segmentado: o si se quiere, mercados de trabajo relativamente cerrados» (Cachón, 1989, p. 542). Para el tema que afrontamos en este artículo, para la comprensión

de la incidencia de la educación en el mercado laboral, nos basta comenzar por señalar que hemos de partir de *alguna* teoría de la segmentación. La más conocida y clásica es la «teoría del mercado dual de trabajo» expuesta por Doeringer y Piore: «Esta teoría afirma que el mercado de trabajo está dividido en un mercado *primario* y uno *secundario*. Los puestos de mercado primario poseen algunas de las características expuestas: elevados salarios, buenas condiciones de trabajo, estabilidad en el empleo, posibilidades de ascenso y un proceso establecido y justo en la administración de las normas laborales. En cambio, los puestos de trabajo del mercado secundario tienden a tener bajos salarios y beneficios sociales, malas condiciones de trabajo, una elevada rotación de los trabajadores, pocas posibilidades de acceso y, a menudo, una supervisión arbitraria y caprichosa» (Doeringer/Piore, 1985, p. 242). Aunque sea, como se verá, *insuficiente* para nuestro análisis posterior de las tasas de actividad y de paro por niveles educativos, esta configuración *dual* del mercado de trabajo en dos submercados —primario y secundario— es un punto de partida necesario. No se trata aquí de resucitar las dos escuelas de que hablaban Baudelot y Estabiet (1976), porque tal planteamiento, como recalca Lerena (1983, pp. 607-608), «impide plantear precisamente el fenómeno de la interna esquizoidia escolar, y del cual la unicidad y la multiplicidad del sistema de enseñanza constituye precisamente el efecto y la consecuencia... Para que la escuela sea *una* —como la divinidad— tiene que ser dos, tres y las que se quieran».

Cuando se analiza el comportamiento agregado que los distintos niveles educativos tienen sobre la actividad y el paro de los trabajadores, los «logros educativos», esos billetes de entrada en la representación social que es el mercado de trabajo, parecen encauzar a sus poseedores hacia pisos distintos: traspasaba la puerta formal de acceso, todo apunta a que se produce una separación entre los que van a quedarse en el patio de butacas y los que van a ascender a las plateas, con posibilidades relativamente limitadas de moverse entre las barreras que delimitan los pisos; todo ocurre *como si* existieran dos mercados laborales que no competirían entre sí por aceptar a los estudiantes que llegan hasta ellos: al primero de estos mercados tendrían acceso los poseedores del billete escolar que proporciona los estudios medios, anteriores al superior o superiores; al segundo, los que acceden desde la formación profesional, los estudios primarios o sin ninguna credencial educativa. Dentro de estos submercados se produciría la competencia entre las credenciales educativas y se produciría, por tanto, el impacto sobre el mercado laboral de la devaluación de los títulos escolares. Esta devaluación puede ir ampliando el campo cuyo acceso está limitado a los poseedores de un título medio o superior, haciendo que posiciones que antes se ocupaban con un diploma de los «correspondientes» al mercado secundario pasen a ser atributo —por un efecto de absorción— de los poseedores de diplomas del mercado primario; pero se man-

tendría la estructura de los submercados y la competencia de títulos en el interior de los mismos, reproduciendo así, de nuevo, en el interior de cada uno de esos submercados, el espectáculo de la devaluación de los títulos como consecuencia de esa competencia.

LAS FUENTES Y SUS LIMITACIONES

A continuación, a partir de estas reflexiones, pretendemos mostrar la incidencia que tiene la educación, medida en términos de nivel de estudios, sobre la posición del individuo en el mercado de trabajo, medido a través de indicadores de actividad y paro. Conforme a las normas de un artículo tipo de sociología anglosajona, correspondería ahora explicar el proceso (técnico) de producción de los datos que van a ser utilizados. Nosotros partiremos de datos ya producidos: son los que obtiene y publica trimestralmente el Instituto Nacional de Estadística (INE) en la Encuesta de Población Activa (EPA). La EPA proporciona información de gran interés para el conocimiento de la estructura (las estructuras) del mercado de trabajo; su periodicidad trimestral, a pesar de algunos cambios (metodológicos, muestrales, de definiciones y de cuestionario) introducidos a lo largo del período que va de 1976 a 1988, hace de ella un instrumento muy útil para analizar la evolución de dichas estructuras. Dos críticas relevantes cabe hacer a la EPA en este contexto: primero, el que no proporcione información de tipo longitudinal que permita ver los cambios que se producen en las posiciones de los individuos de un período a otro; segundo, y sobre todo, que ignore el origen social de los individuos. Esta segunda carencia es de gran relevancia en el análisis que pretende elaborar a continuación.

Los datos que se utilizarán provienen, pues, de la EPA y se desagregarán y analizarán para los cuatro niveles educativos siguientes:

1. Analfabetos y sin estudios (abreviadamente, «sin estudios»).
2. Estudios primarios («primarios»).
3. Estudios medios y anterior al superior («medios»).
4. Estudios superiores («superiores»).

En el primer epígrafe se incluyen, además de los analfabetos funcionales, a los trabajadores que no han completado cinco años de la antigua Enseñanza Primaria o la primera etapa de la Educación General Básica (EGB); en el colectivo «Estudios primarios» se incluyen tanto las personas que han completado los Estudios primarios o el primer ciclo de la EGB, como las de Bachillerato Elemental o el segundo ciclo de la EGB (y sus equivalentes); en los «Estudios medios» se agregan el Bachiller superior o equivalente (BUP, etc.), la Formación Profesional y las carreras de grado medio; finalmente, los «Estudios superiores» son las Licenciaturas o equi-

valentes. La diferente desagregación del nivel de estudios en la EPA en el período que va de 1976 a 1987 (segundo trimestre) y la que presenta con posterioridad a esta fecha nos obliga a hacer esta agregación; no obstante, en algún pasaje se harán referencias a desagregaciones más detalladas que presenta la EPA desde el segundo trimestre de 1987. La información va siempre referida al nivel más alto de estudios completados por las personas.

El período de referencia será 1976-1988, ya que para todo él hay datos aceptablemente comparables. De este período de doce años se harán distintos usos: en unos casos, se analizará la evolución de diversas variables a lo largo del período, o se dividirá en dos sexenios (1976-1982-1988), simplemente por ser la mitad del período considerado; en otros, el año divisor será 1985, por ser este año en el que cesa el descenso del empleo tras un decenio de caída ininterrumpida. En todos los casos los datos van referidos al cuarto trimestre de cada año excepto para 1988 que corresponden al tercero.

La desagregación por sexos se justifica por el dispar comportamiento de mujeres y varones en el mercado de trabajo (o, mejor dicho, por el desigual comportamiento del mercado respecto a las mujeres y los varones); por grupos de edad, se ha optado por una dicotomía entre los jóvenes y los adultos, incluyendo en los primeros a los menores de treinta años y entre los adultos a los de treinta y más años. La barrera de los treinta años ha venido impuesta por la EPA, ya que hasta el segundo trimestre de 1987 la desagregación más detallada que ofrecía de la población ocupada y parada en los grupos jóvenes era dieciséis-decinueve años y veinte-veintinueve años. De todas maneras, desde el punto de vista sociológico, el corte de jóvenes y adultos en los treinta años podría encontrar justificación suficiente en los planteamientos sobre la «prolongación de la adolescencia» provocados por la crisis económica (ver Bilbao y otros, 1987).

No ignoramos que con estas categorizaciones estamos homogeneizando, en parte, situaciones sociales heterogéneas (ver Cachón, 1989, p. 480): por ejemplo, al asumir dentro del mismo nivel educativo analfabetos y sin estudios, o estudios medios y formación profesional, o al ignorar las divisiones de ramas y especializaciones en el nivel superior (y en otros) o al no tener en cuenta el origen social de los individuos, etc. Los datos que proporciona la EPA no permiten un análisis histórico con otra desagregación; el intento es, pues, una primera aproximación del reflejo de la segmentación laboral en los niveles educativos.

Los dos indicadores que se utilizan para estudiar la situación relativa a los diferentes niveles educativos en el mercado laboral son los de «tasa de actividades» y «tasa de paro», conceptos estos de actividad y de paro de gran peso teórico pero que no podemos discutir aquí. Asumiendo las definiciones establecidas internacionalmente (por la OIT) sobre ambos, la tasa de actividad mide la proporción de «activos» que hay en un grupo de

población en edad de trabajar y la tasa de paro la proporción que representan los «parados» en un grupo de activos.

Justificando lo que sigue, hemos de recordar —para, por una vez, no seguir sus consejos— lo que Carlos Lerena escribía: «Creo que con las estadísticas pasa lo que con las virtudes, esto es, que hay que tenerlas pero no proclamarlas. Conocerlas, estar en posesión de ellas, pero no usarlas al modo fariseo o terrorista» (Lerena, 1985, p. 325). No de modo fariseo o terrorista, que, en eso sí, se ha de hacer siempre caso de la llamada de Lerena, pero en las páginas que siguen las referencias a los datos serán, necesariamente, numerosas.

CINCO CONSTATAIONES SOBRE LA RELACION EDUCACION-MERCADO DE TRABAJO EN ESPAÑA

Primera: En el período 1976-1988 se ha producido un incremento considerable del nivel educativo de la población activa española que se refleja en el incremento, en cifras absolutas y relativas, de los niveles educativos medio y superior y en una paralela reducción, tanto en términos absolutos como relativos, de los niveles sin estudios y primarios.

De los 13.217.700 activos de 1976, el 79,8 % tenían estudios primarios o eran sin estudios, mientras el 20,2 % restante tenían estudios medios o superiores; la moda eran los estudios primarios, que concentraban el 62,6 % de la población activa. En 1988, por el contrario, los activos se dividían en dos grupos casi similares (53,5 % en el primer grupo, 46,5 % en el segundo) y la moda son los estudios medios, con el 41,9 % de los activos. Este trasvase del 26,3 % de la población del primer al segundo grupo se ha producido en mayor medida en el sexenio 1982-1988 (14,2 %) que en 1976-1982 (9,1 %). Por sexos hay que señalar que si en 1976 las mujeres activas tenían un nivel educativo parecido al de los varones, en 1988 la comparación es ventajosa para las mujeres, que tienen el 54,5 % de sus activos en los niveles medio o superior, mientras que el 57,7 % de varones tienen estudios primarios o superiores. Pero el cambio clave —la clave del cambio global— ha sido la evolución del nivel educativo de los jóvenes activos: en 1976 el 68,9 % tenían nivel primario o inferior y en 1988 el 74,6 % tienen niveles medio o superior. Además, al revés de lo que ocurre con los adultos, cuyo nivel educativo no experimentará cambios significativos, el de los jóvenes es todavía un nivel que aumentará ya que buena parte de ellos siguen estudiando (no olvidemos que hablamos de una población de dieciséis a treinta años): el hecho de que sólo un 4,1 % de los jóvenes tengan estudios superiores frente al 4,9 % de los adultos apunta en esa dirección. Hay que resaltar también, el diferencial entre los pesos que tiene el colectivo sin estudios entre los jóvenes y los adultos: el 2,5 % de los primeros frente al 18,3 % de los segundos en 1988 (ver cuadro 1).

Cuadro 1
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA POBLACION ACTIVA SEGUN
LOS ESTUDIOS, POR SEXOS Y GRUPOS DE EDAD
 (1976, 1982, 1988)

		<i>Total</i>		<i>Analfabetos y sin estudios</i>	<i>Primarios</i>	<i>Medios y ant. a superior</i>	<i>Superior</i>
		<i>N (miles)</i>	<i>%</i>				
<i>Total:</i>	1976	13.217,7	100,0	17,2	62,6	17,6	2,6
	1982	13.317,4	100,0	13,1	54,6	28,6	3,7
	1988	14.701,0	100,0	12,4	41,1	41,9	4,6
<i>Varones:</i>	1976	9.389,6	100,0	17,0	64,0	16,1	2,9
	1982	9.333,4	100,0	13,1	58,2	24,9	3,8
	1988	9.647,2	100,0	12,7	45,0	37,9	4,4
<i>Mujeres:</i>	1976	3.828,0	100,0	17,6	59,2	21,4	1,8
	1982	3.983,9	100,0	13,0	46,1	37,3	3,6
	1988	5.053,7	100,0	11,9	33,6	49,6	4,9
<i>Jóvenes:</i>	1976	4.412,2	100,0	4,9	64,0	29,2	1,9
	1982	4.460,9	100,0	2,0	43,0	50,8	3,4
	1988	5.506,7	100,0	2,5	22,9	70,5	4,1
<i>Adultos:</i>	1976	8.805,4	100,0	23,3	61,9	11,8	3,0
	1982	8.856,4	100,0	18,3	60,4	17,5	3,8
	1988	9.194,2	100,0	18,3	51,9	24,9	4,9

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, y elaboración propia.

Cabe señalar, pues, que esta tendencia al aumento de los niveles educación más elevados entre la población activa se mantendrá en el futuro: la diferente estructura educativa de jóvenes y adultos, la progresiva sustitución de éstos por aquéllos y la previsible mayor feminización de la población activa apuntan en esta dirección.

Segunda: La tasa de actividad en 1976 y 1988 es prácticamente la misma: 49,4 % en el primero de estos años, 49,3 % en el segundo; pero esta estabilidad de la tasa de actividad (como porcentaje de la población activa entre la población de dieciséis y más años) es un fenómeno aparente, ya que recubre (y encubre) hechos sociales diversos: diversos en el tiempo, diversos por sexos y edades y diversos por niveles educativos, que reflejan profundas transformaciones en la oferta de fuerza de trabajo en el mercado laboral español.

No es este el momento de analizar los procesos que podemos llamar de modernización de la curva de actividad española, por los cuales se estrecha dicha curva al retrasarse la edad de acceso al trabajo, como consecuencia del aumento de la escolaridad, y al adelantarse la edad de salida del mundo laboral, consecuencia del adelantamiento de la edad de jubila-

ción; en ambos procesos modernizadores ha jugado un importante papel el deterioro del mercado de trabajo. Tampoco analizaremos, en cuanto tal, el otro gran proceso social que refleja las tasas de actividad, el acelerado proceso de incorporación de la mujer a la vida activa: aunque se parte de un nivel muy bajo (España sigue teniendo la tasa de actividad femenina más baja de la CE y de la OCDE), el aumento que este indicador ha experimentado en los últimos años (pasando de menos del 27 % en 1981 a cerca del 33 % en 1988) indica un proceso de transformación social de hondo calado: en su base se encuentra el cambio de mentalidad de los papeles tradicionalmente asignados a varones y mujeres en la vida social, la caída de la tasa de natalidad que se produce a mediados de los setenta y, tema este que nos ocupa, el aumento del nivel educativo de las mujeres. A ello volveremos: porque pretendemos estudiar las tasas de actividad desde la óptica de sus relaciones con los niveles educativos, de mujeres y varones, jóvenes y adultos.

Desde esa perspectiva cabe señalar, sexos y edades agrupados, dos grandes tendencias de las tasas de actividad: una descendente, ascendente la otra. La primera es la que caracteriza a los colectivos sin estudios o con estudios primarios (los primeros ven pasar su tasa de actividad del 35 % en 1976 al 26 % en 1988 y los segundos del 55 % al 49 % en esos mismos años); la actividad de los sujetos con estudios medios sigue una clara tendencia creciente (ya que del 49 % en 1976 pasa al 63 % en 1988), que en el caso de los estudios superiores es menos acusada dado su elevado nivel inicial que la aproxima al techo de la actividad (pasa del 82 % al 83 % en estos años, aunque describiendo una evolución de suaves dientes de sierra).

Dentro de estas pautas, las diferencias fundamentales vienen marcadas más por los sexos que por las edades: entre los sin estudios y con estudios primarios cabe señalar que el fuerte descenso de la tasa de actividad de los varones y el mantenimiento o ligera recuperación en los tres últimos años de la (muy baja) tasa de las mujeres, apunta una disminución del diferencial existente entre ambos sexos que pasa de los 52 puntos que separan sus tasas de actividad en 1976 a los 46 en 1988, reduciéndose así en ocho puntos la diferencia (un 15 %); en los estudios medios se produce un fenómeno de una magnitud relativa similar (reducción de un 14 % del diferencial), aunque en términos absolutos sea menor (de cuatro puntos) porque (sólo) 21 puntos separaban la tasa de actividad de las mujeres de la de los varones de este nivel de estudios; pero es en el colectivo con estudios superiores donde se produce el cambio —tanto en términos absolutos como relativos— más importantes en la comparación de la tasa por sexos: si en 1976 la diferencia entre varones y mujeres era de 18 puntos (un 86 % de aquéllos frente a un 68 % de éstas), en 1988 es de tan sólo cuatro puntos (un 84 % frente a un 80 %), es decir 14 puntos menos separan la tasa de actividad de las mujeres con estudios superiores de la de los varones con esa misma cualificación: la diferencia ha bajado en doce años casi en un 80 % y

tiende a —prácticamente— desaparecer, ya que ambas tasas están próximas al techo alcanzable (ver cuadros 2.1, 2.2 y 2.3).

El gráfico 1 puede ayudarnos a desglosar algunas de estas diversas evoluciones de las tasas de actividad —y, por tanto, de los comportamientos sociales que las mismas reflejan— por sexos y jóvenes y adultos. En él puede visualizarse la evolución general y para el conjunto de los varones y de las mujeres que acabamos de describir. Pero a la hora de analizar las diferencias entre jóvenes y adultos en cuanto a la evolución de las tasas de actividad por niveles educativos hay que hacer una consideración previa, dado el carácter transversal de los datos que proporciona la EPA: se pueden mezclar en los comportamientos observados, efectos debidos a la edad (los que, independientemente de la generación, se producirían entre jóvenes y adultos) y efectos debidos a la generación (los que, independientemente de la edad, se producirían entre jóvenes y adultos), efectos difíciles de desglosar sin investigaciones de carácter longitudinal o, en su defecto, sin datos longitudinales contruidos como cohortes ficticias a partir de los datos transversales de la EPA. No hemos realizado aquí esa tarea y, por tanto, el análisis no ofrece sino una primera aproximación a estos diversos efectos.

Las diferencias más relevantes entre los jóvenes y adultos varones son las que se producen por la evolución de las tasas de actividades de los que tienen estudios primarios y medios. Si entre los varones adultos la actividad de los que tienen estudios primarios ha seguido de 1976 a 1988 una tendencia claramente descendente, entre los jóvenes el proceso ha sido el inverso y, además, con niveles significativamente más altos (tocando techo en 1985 con una tasa de actividad del 89 %); por el contrario, la estable tasa de los varones adultos con estudios medios contrasta con la tendencia creciente de la de los jóvenes de ese nivel educativo. Entre las mujeres los procesos son diferentes: si las tasas de actividad son muy bajas entre las adultas que no tienen estudios o sólo tienen estudios primarios (inferiores en cualquier caso al 23 %) y, además, muestran una tendencia muy clara al alza entre las mujeres adultas que tienen estudios medios y superiores, situándose en niveles de actividad próximos a las jóvenes con estudios medios y más elevadas que las jóvenes en el caso de estudios superiores; las mujeres jóvenes tienen tasas de actividad más altas que las adultas con la excepción de las de estudios superiores que, sin embargo, superan a los varones de su misma edad y nivel académico: este grupo es el único entre las mujeres jóvenes que no aumenta significativamente su actividad a lo largo de este período, lo cual es explicable por el elevado valor alcanzado por la tasa; en los demás niveles educativos se ha producido una elevación significativa de las tasas de actividad, aunque sólo ha sido constante a lo largo del período en el caso de los estudios medios: los procesos de desánimo se han producido en los grupos sin estudios o con estudios primarios.

Cuadro 2.1
EVOLUCION DE LAS TASAS DE ACTIVIDAD Y DE LAS TASAS DE PARO POR NIVEL DE ESTUDIOS
PARA EL CONJUNTO DE LA POBLACION (1976, 1980, 1985, 1988)

	<i>Tasas de actividad</i>				<i>Tasas de paro</i>			
	1976	1980	1985	1988	1976	1980	1985	1988
<i>Ambos sexos</i>	49,40	48,49	47,60	49,27	5,27	12,60	21,98	19,39
— Analfabetos y sin estudios	34,62	29,68	26,75	26,33	5,58	11,15	19,75	17,52
— Primarios	55,10	52,83	48,68	49,20	4,42	10,21	17,43	14,92
— Medios y ant. superior	48,94	54,93	57,87	62,75	8,03	19,58	29,27	24,47
— Superiores	81,58	80,32	81,60	82,55	4,98	10,59	17,33	17,97
<i>Varones</i>	73,34	71,71	68,55	66,86	5,10	11,89	20,26	15,09
— Analfabetos y sin estudios	62,48	54,66	48,38	43,96	7,16	13,65	22,88	17,48
— Primarios	81,81	80,47	75,37	72,72	4,34	10,34	17,41	12,39
— Medios y ant. superior	58,44	63,47	67,86	70,75	6,35	16,06	24,89	17,88
— Superiores	85,74	81,56	83,66	83,78	2,95	6,89	12,12	11,84
<i>Mujeres</i>	27,43	27,08	28,15	32,80	5,70	14,34	25,89	27,58
— Analfabetas y sin estudios	16,85	14,05	12,88	14,49	1,86	5,06	12,20	17,60
— Primarios	29,52	26,40	23,74	26,95	4,66	9,84	17,47	21,36
— Medios y ant. superior	37,65	45,03	46,70	53,87	11,12	25,34	36,39	34,08
— Superiores	68,26	77,08	77,45	80,49	13,20	20,85	28,68	28,60

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa.

Cuadro 2.2
EVOLUCION DE LAS TASAS DE ACTIVIDAD Y DE LAS TASAS DE PARO POR NIVEL DE ESTUDIOS
PARA LOS JOVENES (MENORES DE TREINTA AÑOS) (1976, 1980, 1985, 1988)

	1976	<i>Tasas de actividad</i>			1976	<i>Tasas de paro</i>		
		1980	1985	1988		1980	1985	1988
<i>Ambos sexos</i>	53.49	57.04	57.16	62.15	10.36	26.03	40.77	33.71
— Analfabetos y sin estudios	49.22	45.81	45.64	50.65	11.51	32.51	46.19	42.66
— Primarios	63.91	69.95	67.96	73.72	8.83	21.49	37.33	32.95
— Medios y ant. superior	39.68	47.99	52.54	58.95	13.09	30.52	42.23	33.33
— Superiores	78.58	76.66	80.26	77.12	16.94	30.74	41.48	39.26
<i>Varones</i>	64.16	66.86	66.43	68.37	11.89	25.01	38.19	27.58
— Analfabetos y sin estudios	75.20	69.07	61.16	62.64	13.46	35.70	48.31	39.90
— Primarios	79.42	86.63	88.65	87.48	8.93	22.24	37.59	29.06
— Medios y ant. superior	42.09	50.03	57.62	62.97	11.79	27.80	38.27	26.22
— Superiores	77.76	73.40	79.05	75.56	11.67	26.45	35.64	33.58
<i>Mujeres</i>	42.38	46.36	47.29	55.46	10.94	27.62	44.64	41.86
— Analfabetas y sin estudios	27.05	22.24	30.19	38.33	6.88	22.61	41.92	47.23
— Primarios	47.08	47.64	45.98	56.87	8.65	20.02	36.79	40.28
— Medios y ant. superior	37.07	45.78	47.14	54.72	14.69	33.75	47.36	41.93
— Superiores	79.90	80.56	81.78	78.59	25.15	35.44	48.59	44.26

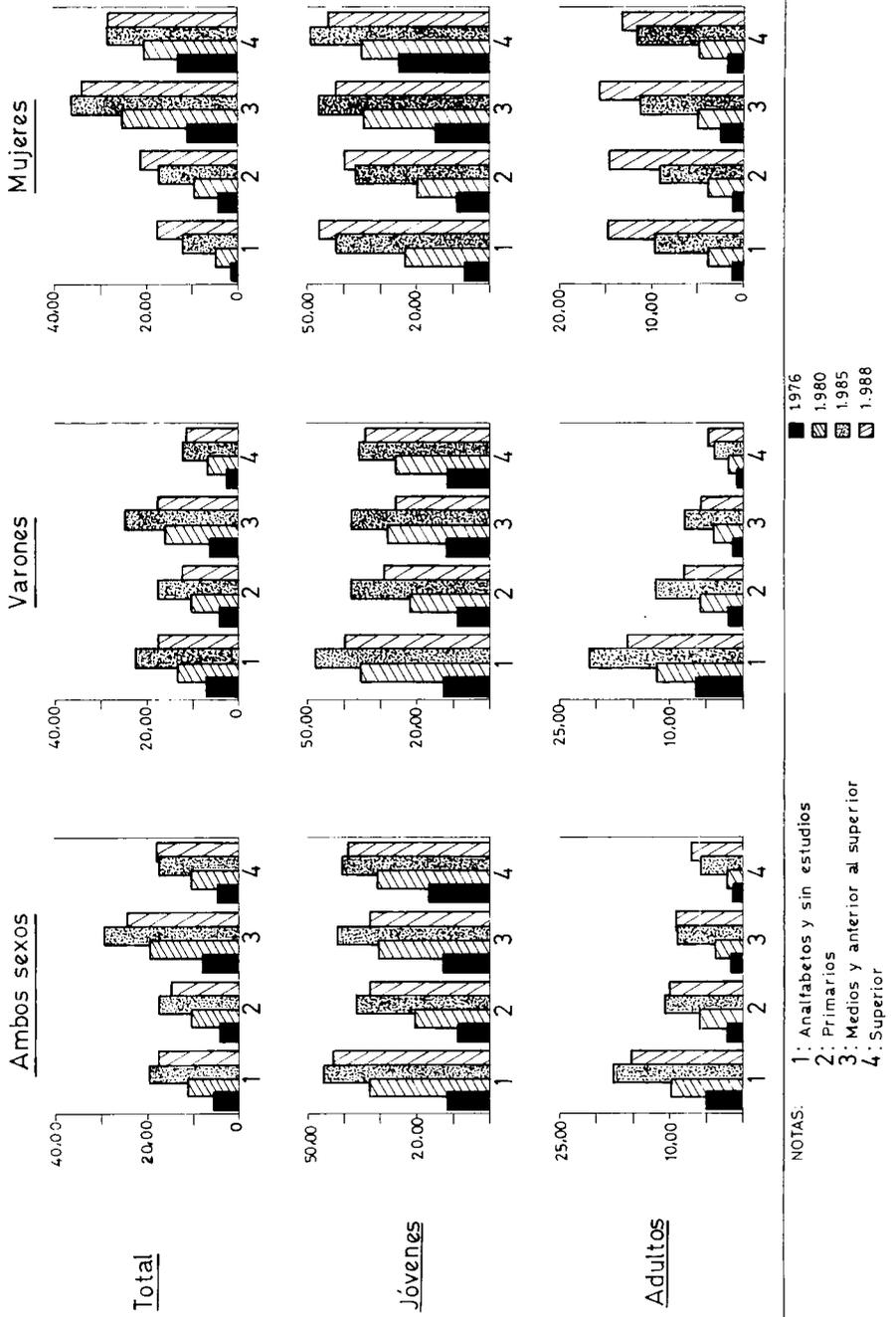
Fuente: INE, Encuesta de Población Activa.

Cuadro 2.3
EVOLUCION DE LAS TASAS DE ACTIVIDAD Y DE LAS TASAS DE PARO POR NIVEL DE ESTUDIOS
PARA LOS ADULTOS (MAYORES DE TREINTA AÑOS) (1976, 1980, 1985, 1988)

	<i>Tasas de actividad</i>				<i>Tasas de paro</i>			
	1976	1980	1985	1988	1976	1980	1985	1988
<i>Ambos sexos</i>	47,57	45,24	43,65	43,83	2,45	6,16	11,84	10,80
— Analfabetos y sin estudios	33,58	28,89	25,98	25,35	4,96	9,50	17,86	15,48
— Primarios	51,59	48,08	44,91	45,22	2,14	5,84	11,54	10,15
— Medios y ant. superior	68,95	69,11	68,66	70,49	1,74	4,06	9,14	9,39
— Superiores	82,69	81,90	82,24	85,55	1,11	2,34	5,84	7,25
<i>Varones</i>	77,83	73,78	69,50	66,15	3,12	6,81	12,45	9,06
— Analfabetos y sin estudios	61,40	53,73	47,71	42,99	6,49	11,82	21,18	15,79
— Primarios	82,86	78,60	72,56	69,94	2,40	6,38	12,20	8,47
— Medios y ant. superior	89,57	88,55	87,16	85,39	1,48	3,68	8,18	6,30
— Superiores	87,79	84,00	85,40	86,85	0,93	1,82	3,89	4,83
<i>Mujeres</i>	21,33	20,53	20,97	24,12	1,46	4,17	10,05	14,99
— Analfabetas y sin estudios	16,21	13,73	12,30	13,70	1,34	3,96	9,78	14,86
— Primarios	22,44	20,99	19,71	22,79	1,29	3,95	9,30	14,79
— Medios y ant. superior	39,15	43,33	45,72	51,98	2,53	5,08	11,42	15,69
— Superiores	56,76	73,66	74,05	82,38	1,97	4,93	11,67	13,48

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa.

Gráfico 1
TASAS DE ACTIVIDAD POR NIVELES EDUCATIVOS POR SEXOS Y GRUPOS DE EDAD
 (1976-1980-1985-1988)



NOTAS:
 1 : Analfabetos y sin estudios
 2 : Primarios
 3 : Medios y anterior al superior
 4 : Superior

Para la comprensión de estas diversas evoluciones la diferenciación «efecto edad» y «efecto generación» puede ser pertinente: el «efecto edad» predomina en el comportamiento de los varones y las diferencias entre jóvenes y adultos parecen disolverse con la edad, vaciándose las de los primeros en los datos de los segundos; por el contrario, entre las mujeres es probable que el elemento predominante sea el «efecto generación» y que la estructura (y nivel de actividad) de las adultas acabe transformándose y adoptando las características que tienen en la actualidad las jóvenes en el mercado laboral a medida que estas generaciones superen la edad de treinta años. De todas maneras, dada la incidencia positiva que el nivel de estudios tiene en la actividad femenina, las tasas de mujeres adultas con estudios superiores o medios son ya un adelanto de las características a que tiende la fuerza de trabajo femenina.

Tercera: En el período 1976-1988 se ha producido un incremento considerable del nivel educativo de la población parada que se refleja en el incremento, en cifras absolutas y relativas, de los niveles educativos medio y superior y en una paralela reducción, en términos relativos aunque no en cifras absolutas, de los niveles sin estudios primarios.

De los 697.000 parados de 1976, el 70,7 % tenía estudios primarios o eran sin estudios, mientras que el 29,3 % restante tenía estudios medios o superiores. La moda eran los estudios primarios que concentraban el 52,5 % de los parados. En 1988, por el contrario, los parados se dividían en dos grupos: el 42,8 % con estudios primarios o sin estudios y el 57,2 % con estudios medios o superiores; la moda son los estudios medios que concentran el 53 % de los parados. Hasta aquí la redacción es, como se ve, expresamente similar a la de nuestra primera constatación y ha de serlo porque el aumento del nivel educativo de los parados se debe al incremento ya expuesto que ha experimentado la población activa. El trasvase del 27,9 % de los parados del primer al segundo grupo educativo en el período (en la población activa, recordemoslo, el trasvase fue del 26,3 %), se ha producido, a diferencia de lo que ocurre con los activos, más en el período 1976-1982 (16,4 %) que en segundo sexenio (11,5 %).

Pero analizados los datos con más detenimiento observamos un hecho de cierta relevancia para ver la segmentación laboral por niveles de estudios: en 1976 el peso del paro de dos colectivos (sin estudios y medios) es superior al que tienen en la población activa; en los otros dos (primarios y superiores), por el contrario, el peso del paro es menor; en 1982 y en 1988 este hecho sólo sucede en los estudios medios, pero la pauta de 1976 se mantiene en los varones en los tres años. En las mujeres el modelo es distinto: en todo el período la proporción de paradas es mayor al peso que tienen en la población activa en los estudios medios y superiores; aquí la regla a mayor nivel de estudios mayor tasa de actividad (con el salto significativo que se produce en las tasas de actividad de las mujeres adultas de estudios medios o superiores), produce —valga la expresión— una sobre-

abundancia de oferta de fuerza de trabajo de esos niveles que estarían en la base de las mayores tasas de paro que padecen (ver cuadros 3 y 4).

En resumen, cabe señalar que es constatable un (no-)hecho social: el paro no está en relación directa ni inversa con el nivel de estudios, sino que parecen existir determinados comportamientos en las pautas de distribución del paro cuyos límites serían los estudios primarios y los estudios medios: tener estudios primarios o menos o tener estudios medios o más, parece introducir a los sujetos en campos distintos.

Cuarta: La tasa de paro, que se multiplica por cuatro entre 1976 y 1985 (pasando del 5 % al 22 %), se ha reducido en tres puntos en los tres últimos años (y es el 19 % en 1988). Este proceso de rápido ascenso en la primera década y descenso en los últimos años se ha repetido con pequeñas variaciones temporales en todos los niveles educativos, excepto en los estudios superiores.

Así, los trabajadores con estudios medios vieron crecer sus tasas de paro del 8 % en 1976 hasta el 30 % en 1984, para descender al 24 % en 1988; los de estudios primarios pasaron del 4 al 17 % en 1985 y al 15 % en 1988; y los de trabajadores sin estudios del 6 al 20 % que alcanzan en 1984-1986 y

Cuadro 3
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PARO SEGUN LOS ESTUDIOS,
POR SEXOS Y GRUPOS DE EDAD (1976, 1982, 1988)

		<i>Total</i>		<i>Analfabetos y sin estudios</i>		<i>Medios y ant. a superior</i>	
		<i>N (miles)</i>	<i>%</i>	<i>Primarios</i>	<i>Superior</i>		
<i>Total:</i>	1976	697,0	100,0	18,2	52,5	26,8	2,5
	1982	2.261,9	100,0	10,3	44,0	42,5	3,2
	1988	2.850,2	100,0	11,2	31,6	53,0	4,2
<i>Varones:</i>	1976	478,7	100,0	23,9	54,4	20,0	1,7
	1982	1.456,7	100,0	13,5	51,2	32,9	2,4
	1988	1.456,2	100,0	14,7	36,9	45,0	3,5
<i>Mujeres:</i>	1976	218,3	100,0	5,8	48,4	41,7	4,2
	1982	805,3	100,0	4,4	31,2	59,8	4,5
	1988	1.393,9	100,0	7,6	26,0	61,3	5,0
<i>Jóvenes:</i>	1976	457,2	100,0	5,4	54,5	36,9	3,1
	1982	1.539,2	100,0	2,6	35,8	57,9	3,7
	1988	1.856,8	100,0	3,1	22,4	69,7	4,8
<i>Adultos:</i>	1976	239,8	100,0	42,5	48,7	7,5	1,2
	1982	722,7	100,0	26,6	61,7	9,7	1,9
	1988	993,0	100,0	26,3	48,8	21,6	3,3

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, y elaboración propia.

Cuadro 4

DIFERENCIAS ENTRE EL PESO RELATIVO DE LA POBLACION ACTIVA Y EL DEL PARO SEGUN LOS NIVELES DE ESTUDIOS, POR SEXOS Y EDAD (1976, 1982, 1988)

		<i>Analfabetos y sin estudios</i>	<i>Primarios</i>	<i>Medios y ante- rior al superior</i>	<i>Superiores</i>
<i>Total:</i>	1976	+ 1,0	- 10,1	+ 9,2	- 0,1
	1982	- 2,8	- 10,6	+ 13,9	- 1,4
	1988	- 1,2	- 9,5	+ 11,1	- 0,4
<i>Varones:</i>	1976	+ 6,9	- 9,6	+ 3,9	- 1,2
	1982	+ 0,4	- 7,0	+ 8,0	- 1,4
	1988	+ 2,0	- 8,1	+ 7,1	- 0,9
<i>Mujeres:</i>	1976	- 11,8	- 10,8	+ 20,3	+ 2,4
	1982	- 8,6	- 14,8	+ 22,5	+ 0,9
	1988	- 4,3	- 7,6	+ 11,7	+ 0,1
<i>Jóvenes:</i>	1976	+ 0,5	- 9,5	+ 7,7	+ 1,2
	1982	+ 0,6	- 7,2	+ 7,1	+ 0,3
	1988	+ 0,6	- 0,5	- 0,8	+ 0,7
<i>Adultos:</i>	1976	+ 19,2	- 13,2	- 4,3	- 1,8
	1982	+ 8,3	+ 1,3	- 7,8	- 1,9
	1988	+ 8,0	- 3,1	- 3,3	- 1,6

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, y elaboración propia.

al 18 % en 1988; y la tasa de paro de los trabajadores con estudios superiores crece más rápidamente que las demás, pasando del 5 al 15 % entre 1976 y 1981; desde entonces ha oscilado entre esta cifra y el 18 % que alcanza en 1988, pero con una evolución irregular a lo largo de los siete últimos años. Es en el contexto de esta explosión de la tasa de paro de los titulados superiores en los últimos años setenta cuando aparece el conocido título «Universidad, fábrica de parados» (Martín/De Miguel, 1979).

Si se analiza la evolución de las tasas de paro de los distintos niveles de estudios por sexos y grupos de edad se observan dos pautas distintas: en la primera, las tasas aumentan hasta alrededor del año 1985 y disminuyen luego; la segunda viene marcada por un aumento continuo de la tasa desde 1976. A la primera de estas pautas se adecúan la evolución seguida por todos los niveles de estudio de los varones jóvenes y los varones adultos (con la excepción de los titulados superiores, con unas tasas de paro muy bajas) y los niveles medio y superior de las mujeres jóvenes. Al segundo modelo responde la evolución de las mujeres adultas y de las mujeres jóvenes con estudios primarios o sin estudios. Los grupos que siguen esta segunda pauta son de una —relativamente— más reciente incorpora-

ción y ocupan posiciones en un mercado laboral —relativamente— más secundario.

Pero más allá de estos comportamientos, cabe observar otras regularidades: comenzando por el (no-)hecho de que no existe una mayor o menor tasa de paro a medida que aumenta o disminuye el nivel educativo, sino que, como constatábamos al observar la estructura de la distribución del volumen de paro por niveles educativos, la pauta parece ser otra: en cualquiera de los años considerados las tasas de paro del nivel de estudios primarios son inferiores a las sin estudios y las del nivel de estudios superiores son inferiores a las de los estudios medios. Esto es así para el conjunto de la población activa y, desglosando por sexos y grupos de edad, para los varones jóvenes (con la excepción de la relación superiores/medios en 1988), los varones adultos y las mujeres adultas (con la misma excepción que los varones jóvenes). En el caso de las mujeres jóvenes el fenómeno se repite para la relación primarios/sin estudios (salvo en 1976); sin embargo, el fuerte impulso que los estudios superiores tienen sobre la actividad femenina, que, como se señaló, en 1988 llega a producir una tasa de actividad superior a la de los hombres de ese nivel de estudios, hace que la tasa de paro de las mujeres jóvenes tituladas superiores sea en todos los años más elevada que la de las mujeres que tienen estudios medios (ver gráfico 2 y cuadros 2.1, 2.2 y 2.3).

Quinta: Tras las regularidades señaladas hasta ahora, cabe visualizar en los gráficos 3.1, 3.2 y 3.3 la representación conjunta de las tasas de actividad (T.a.) y de las tasas de paro (T.p.), según niveles educativos, por sexos y grupos de edad, para 1976, 1985 y 1988. De su contemplación cabe apuntar tres modelos gráficos distintos: 1) el modelo «doble L invertida»; 2) el modelo «doble escalera ascendente», y 3) el modelo «escalera ascendente-escalera descendente».

El primero de ellos («doble L invertida») es aquel en que se cumplen estas cuatro situaciones:

$$\begin{array}{l} \text{T.a. sin estudios} < \text{T. a. primarios;} \\ \text{T.p. sin estudios} > \text{T.p. primarios;} \\ \text{T.a. medios} < \text{T.a. superiores;} \\ \text{T.p. medios} > \text{T.p. superiores;} \end{array}$$

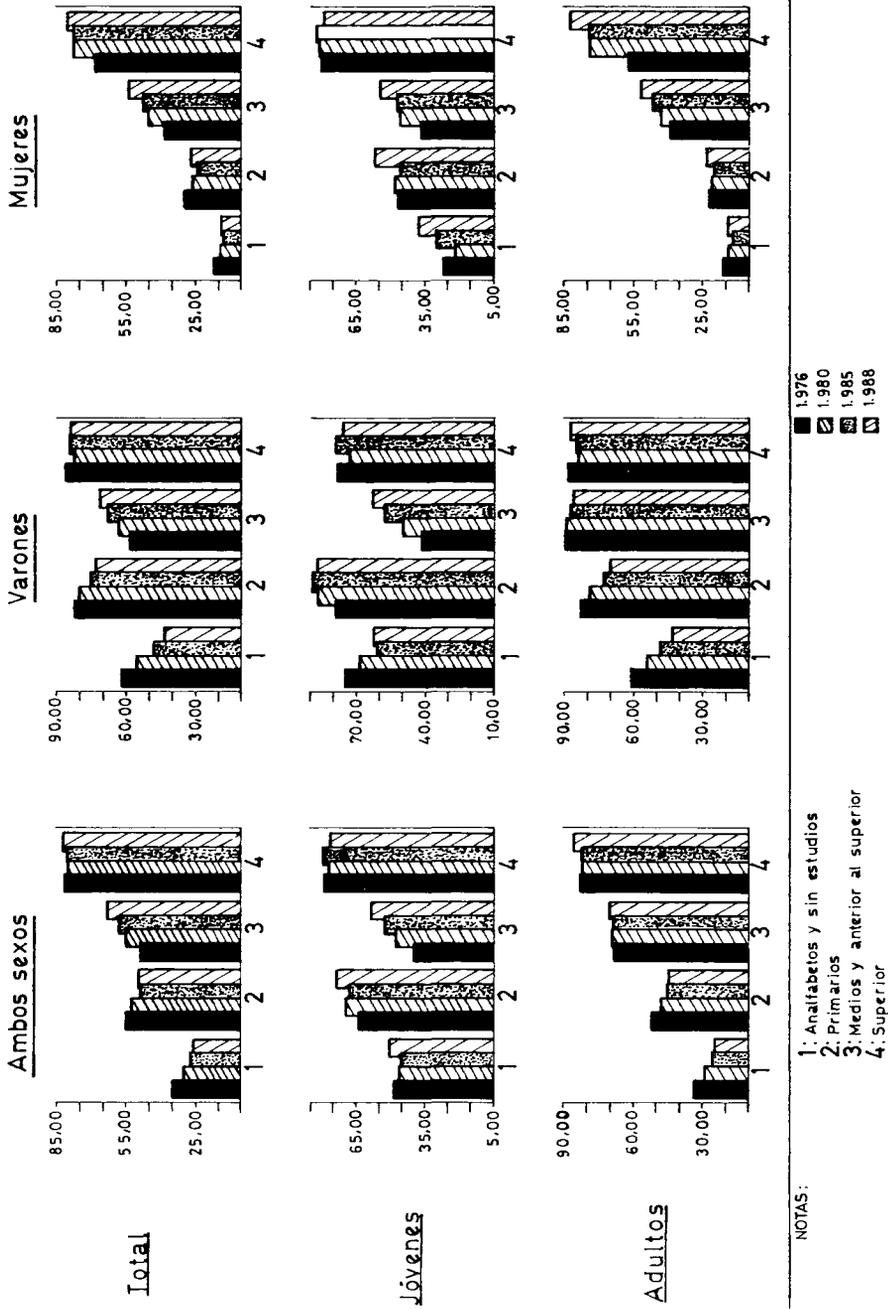
se producen así no dos sino cuatro «L», dos de ellas —las que reproducen las tasas de actividad— invertidas, las otras dos con figura de «L».

Además, con frecuencia se dan otras dos situaciones:

$$\begin{array}{l} \text{T.a. medios} < \text{T. a. primarios;} \\ \text{T.p. medios} > \text{T. p. primarios;} \end{array}$$

que vienen a producir una «L» invertida en el primer caso y una «L» normal en el segundo.

Gráfico 2
TASAS DE PARO POR NIVELES EDUCATIVOS POR SEXOS Y GRUPOS DE EDAD
 (1976-1980-1985-1988)



NOTAS:

- 1: Analfabetos y sin estudios
- 2: Primarios
- 3: Medios y anterior al superior
- 4: Superior

En el segundo modelo («doble escalera ascendente») las condiciones son:

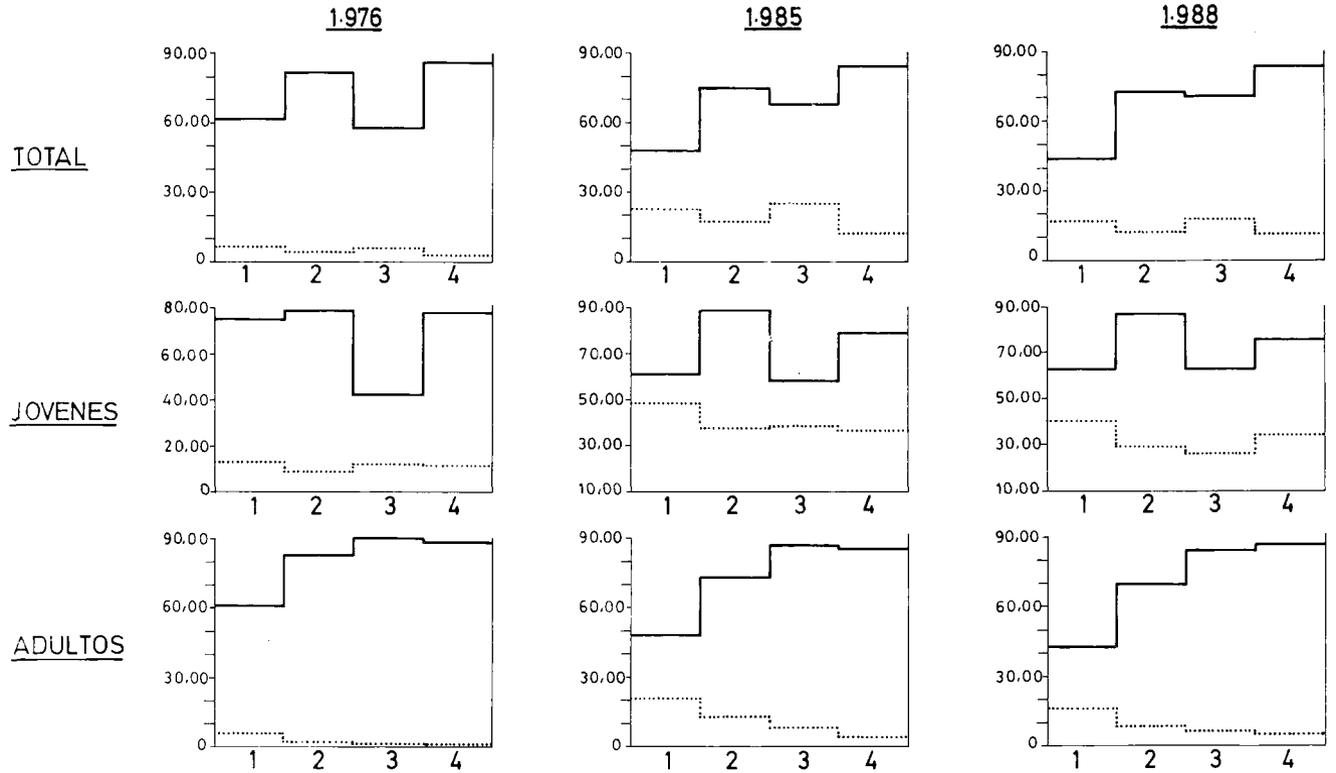
T.a. sin estudios < T.a. primarios < T.a. medios < T.a. superiores
T.p. sin estudios < T.p. primarios < T.p. medios < T.p. superiores

Al modelo «doble L invertida» responden los varones jóvenes, el conjunto de los varones, el conjunto de los jóvenes y el conjunto de ambos sexos para los tres años considerados: de los 96 (12 colectivos \times 8 datos) casos representados en los gráficos 3.1 y 3.2 sólo hay tres excepciones. Al modelo «doble escalera ascendente» responden las mujeres: de los 72 (9 colectivos \times 8 datos) casos representados en el gráfico 3.3 sólo hay ocho excepciones. Al modelo «escalera ascendente-escalera descendente» responden los varones adultos y el total de los adultos: de los 48 (6 colectivos \times 8 datos) casos representados en los gráficos 3.1 y 3.2 sólo hay dos excepciones (por las elevadas tasas de actividad de los adultos de estudios medios y superiores). Resumiendo, el modelo «doble L invertida» es típico de los varones jóvenes, el de «doble escalera ascendente» es el modelo femenino y el de «escalera ascendente-escalera descendente» es el de los varones adultos.

El segundo de estos modelos es el reflejo de uno de los elementos claves para explicar las diferencias de la participación de la mujer en la vida activa: la norma de comportamiento según la cual a mayor nivel de estudios mayor tasa de actividad, tiene tanta influencia en las mujeres que factores como el hecho de estar casada, que tanta influencia tiene en las bajas tasas de actividad de los estudios por debajo de los medios, no incide significativamente en las mujeres de estudios de nivel anterior al superior o superior; incluso el número de hijos (salvo que sean cuatro o más) no hace disminuir la actividad de las mujeres con estudios superiores, mientras que tiene un fuerte impacto en las mujeres con estudios primarios desde el primer hijo (ver Fernández, 1987; esta última afirmación se fundamenta en datos de la «Encuesta de situación laboral de la mujer, 1985», del Instituto de la Mujer). Pero esta actividad creciente de las mujeres con el mayor nivel educativo no es una garantía para encontrar un empleo y de ahí que, *grosso modo*, pueda decirse que también la tasa de paro aumenta a medida que crece el nivel educativo. Cabe señalar, sin embargo, dos hechos de interés: primero, de las ocho excepciones que señalábamos en los 72 datos reflejados en el gráfico 3.3, seis (que, además, se producen entre los 24 datos de paro de 1985 y 1988) son una quiebra de esta escalera ascendente del paro; segundo, y sin duda más relevante, los peldaños de la escalera de la actividad son de mucha más altura que los del primero y, además, éstos tienden a convertirse en planos: véase el contraste del paro femenino juvenil entre 1976 y 1988 y la línea del paro femenino adulto en los tres años considerados. El modelo «doble escalera ascendente» comienza a aproximarse en las jóvenes de niveles de estudios medio y superior y en todos los

Gráfico 3.1

**TASAS DE ACTIVIDAD Y PARO SEGUN NIVELES EDUCATIVOS PARA AMBOS SEXOS
POR GRUPOS DE EDAD (1976-1985-1988)**



NOTAS:

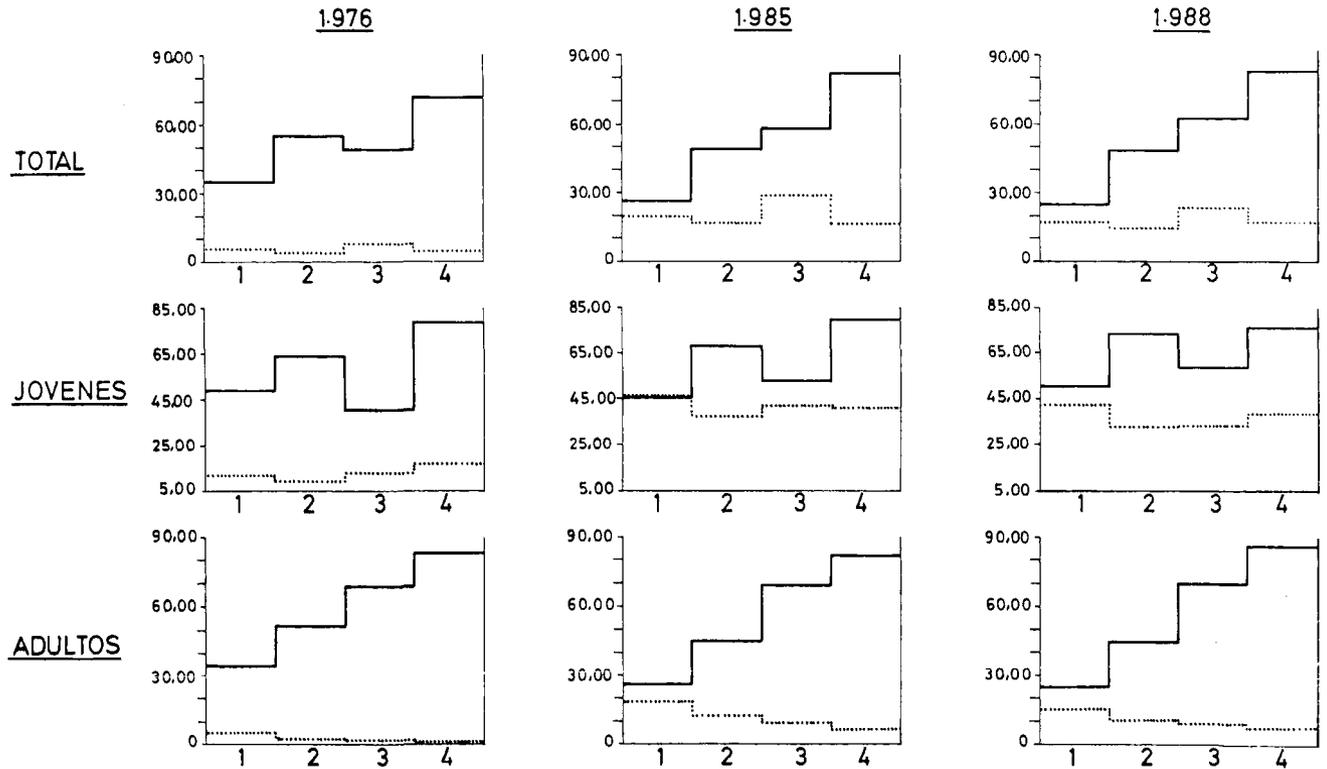
- 1 : Analfabetos y sin estudios
- 2 : Primarios
- 3 : Medios y anterior al superior
- 4 : Superior

— Tasa de actividad

..... Tasa de paro

Gráfico 3.2

**TASAS DE ACTIVIDAD Y PARO SEGUN NIVELES EDUCATIVOS PARA LOS VARONES
POR GRUPOS DE EDAD (1976-1985-1988)**



NOTAS:

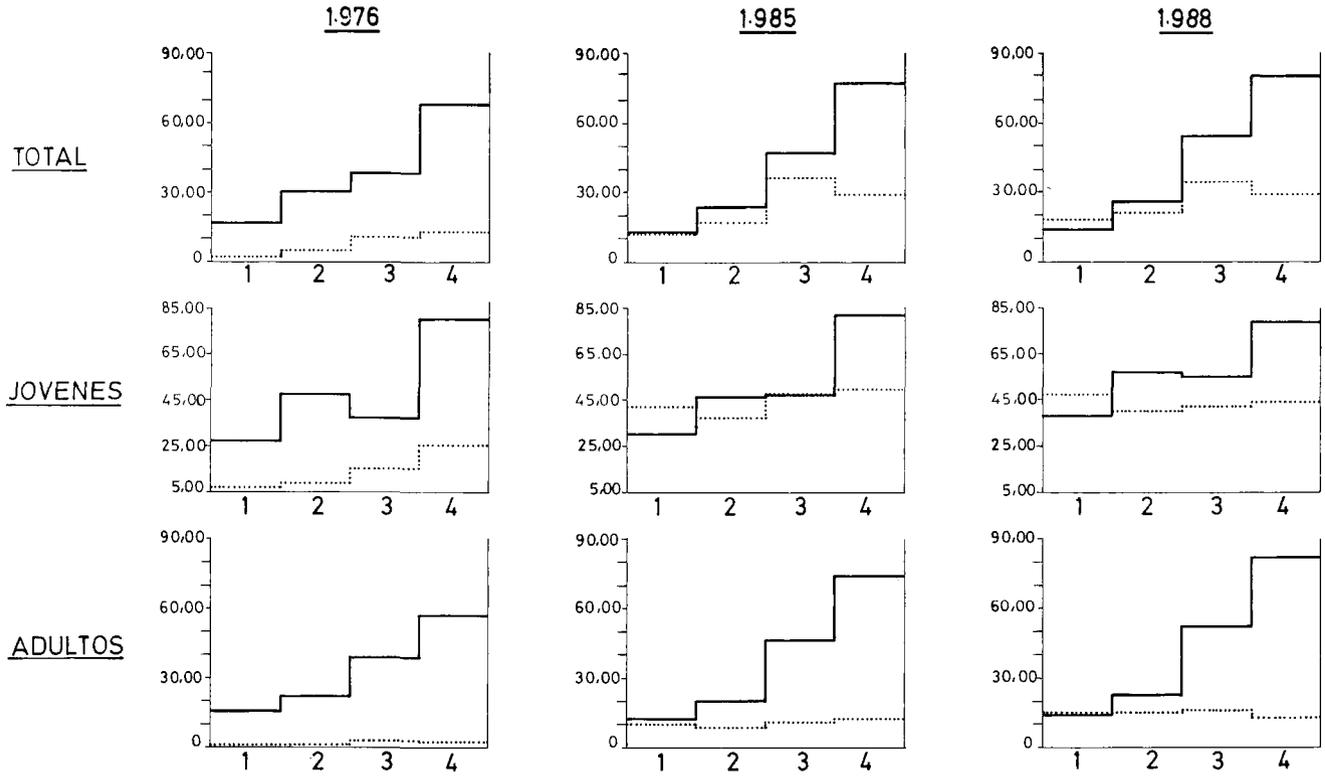
- 1: Analfabetos y sin estudios
- 2: Primarios
- 3: Medios y anterior al superior
- 4: Superior

— Tasa de actividad

..... Tasa de paro

Gráfico 3.3

**TASAS DE ACTIVIDAD Y PARO SEGUN NIVELES EDUCATIVOS PARA LAS MUJERES
POR GRUPOS DE EDAD (1976-1985-1988)**



NOTAS:

- 1: Analfabetos y sin estudios
- 2: Primarios
- 3: Medios y anterior al superior
- 4: Superior

— Tasa de actividad

..... Tasa de paro

datos de paro juvenil al modelo que hemos calificado de «doble L invertida», que es típico de los jóvenes varones.

El modelo «escalera ascendente-escalera descendente», característico de los varones adultos refleja una norma clara, a este nivel de análisis: A mayor nivel educativo, mayor tasa de actividad y menor tasa de paro. Aunque se haya producido un aumento en la línea de la tasa de actividad (por el descenso de ésta en los niveles educativos más bajos) y de la tasa de paro (por el aumento general de ésta que se ha producido, sobre todo, también en los niveles más bajos), el modelo se repite en los tres años considerados.

El modelo «doble L invertida», el típico de los jóvenes varones y al que, como hemos visto, se van acercando las mujeres jóvenes, es el que plantea más problemas de análisis.

El bache de la actividad de los estudios medios se puede interpretar como una fase de escolaridad hacia los estudios superiores; en parte lo mismo cabe suponer de la baja proporción de activos de los jóvenes sin estudios; ambos, analfabetos y sin estudios de una parte y medios y anterior al superior de otra, son ciclos educativos no terminales y, por tanto, es fácil suponer que una buena parte de esos no activos siguen estudiando. En ese sentido lo que habría que explicar es porqué es tan elevada, en relación a los dos grupos colindantes, la tasa de actividad de los varones jóvenes con estudios primarios: La respuesta puede ser que ahí (en la EGB) termina la carrera estudiantil de ese colectivo. El razonamiento sería similar si se hubieran desglosado los datos de formación profesional que arrojarían unas tasas de actividad todavía más elevadas que los estudios primarios: estos son los ciclos terminales de un gran colectivo de jóvenes, sin duda, de un origen social más modesto —por decirlo llanamente— que los que pueden continuar estudiando y entrar así en los aledaños del jardín universitario.

DE LAS CONSTATAIONES A LA SEGMENTACION DEL MERCADO LABORAL

Pero, ¿cómo explicar esas leves pero sistemáticas diferencias de la tasa de paro según las cuales los trabajadores sin estudios sufren mayores tasas que los que tienen estudios primarios y los con estudios medios mayores que los con estudios superiores y, además, el hecho de que la tasa de paro de los trabajadores con estudios medios sea siempre superior a la de los con estudios primarios? ¿Cómo explicar el resto de regularidades, de comportamientos sistemáticos, del mercado laboral respecto a los diferentes niveles de estudio? ¿Cómo explicar los fenómenos del modelo «doble L invertida»?

Si ocurriera que los estudios primarios (o la formación profesional, si se hubiera podido disponer de información para completar el argumento)

fueran las credenciales educativas altas que dieran acceso a un mercado de trabajo secundario, cuyas credenciales (o más bien, falta de credenciales) bajas serían los calificados sin estudios o analfabetos; y *si* los estudios superiores, a su vez, fueran los diplomas elevados que dan acceso a un mercado que podríamos llamar primario, cuyos pequeños diplomas serían (además de los que tienen estudios de nivel anterior al superior) los estudios medios; y *si* ambos submercados estuvieran relativamente compartimentalizados, es decir, no hubiera competencia entre las credenciales que dan acceso a uno y otro; *si* estas condiciones se cumplieran, los comportamientos del modelo «doble L invertida» y las regularidades que hemos visto ir apareciendo en las constataciones anteriores, serían precisamente las normas esperables.

El que estos fenómenos se produzcan, fundamentalmente, entre los jóvenes puede indicar otro hecho relevante: los diplomas (o su ausencia), las credenciales educativas con que se accede al mercado laboral, juegan un importante papel en los procesos de autoselección a la hora de incorporarse o no a la vida activa (ver estructura de las tasas de actividad) y en los de selección de trabajadores por parte de las empresas (ver estructura de las tasas de paro). Es posible que, con la edad, esta función acreditadora de las credenciales educativas pierda peso en favor de otros elementos que muestren la asimilación de los «rasgos de conducta» requeridos por el mercado de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- BAUDELLOT, Ch., y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- BAUDELLOT, CH.; BENOLIEL, R.; CUKROWICZ, H., y ESTABLET, R. (1981): *Les étudiants, l'emploi, la crise*. París, Maspéro.
- BILBAO, A.; CACHON, L., y PRIETO, C. (1987): «Rapport sur la sociologie de la jeunesse en Espagne», en *Les jeunes face à l'emploi*. Marsella, CERCOM-GERM y Comisión de las Comunidades Europeas, 37 pp.
- BLAUG, M. (1981): *Educación y empleo*. Madrid, IEE.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*. París, Minuit.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1983): «El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista», en L. Toharia: *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid, Alianza, pp. 115-127.
- CACHON, L. (1986): «L'insertion professionnelle les jeunes en Espagne pendant la crise: du chômage à l'institutionnalisation de la temporalité», en *Problèmes de la jeunesse, marginalité et délinquance juvéniles, Interventions sociales au milieu des*

- années 1980. Vol. 1. Problèmes de jeunesses et régulations sociales. Vaucresson, Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson, pp. 183-197.*
- (1989): *¿Movilidad social o trayectorias de clase? Elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI.
- OCDE (1989): «El nivel de instrucción de la población activa», en *Perspectivas del empleo 1989.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (en prensa).
- DOERINGER, P. A., y PIORE, M. J. (1985): *Mercados internos de trabajo y análisis laboral.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- FERNANDEZ, F., y otros (1987): *Actividad laboral de la mujer en relación a la fecundidad.* Madrid, Instituto de la Mujer.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación.* Barcelona, Ariel.
- (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas.* Madrid, Akal.
- (1985): «Sobre la llamada “juventud” y el sistema de enseñanza en España», en *Materiales de sociología de la educación y de la cultura.* Madrid, Zero, pp. 312-331.
- MARTIN, J., y DE MIGUEL, A. (1979): *Universidad, fábrica de parados. Informe sociológico sobre las necesidades de graduados universitarios en España y sus perspectivas de empleo.* Barcelona, Vicens.
- PIORE, M. J. (1983): «La importancia de la teoría del capital humano para la economía del trabajo; un punto de vista disidente», en L. Toharia: *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones.* Madrid, Alianza, pp. 105-113.
- SCHULTZ, T. W. (1983): «La inversión en capital humano». *Educación y sociedad*, n.º 1, pp. 181-195.

REFORMA ESCOLAR, ACUMULACION, LEGITIMACION Y ESTADO DEL BIENESTAR

Ernest GARCÍA

«Ocurrir y pasar para que nada pase y no ocurra nada. Para que no haya cambio son necesarios muchos cambios, y esto último es cosa que da mucho trabajo: algo tiene continuamente que estar ocurriendo y pasando. Dentro del ámbito de la enseñanza, y en esta última década, más justo que decir que ha pasado sería decir que *han pasado*: han pasado ministros y leyes. Han pasado los años. Dentro de este ámbito y si, como se quiere, es necesario emplear los verbos *ocurrir* y *pasar*, valdría decirlo en forma de parodia hamletiana: *reformas, reformas, reformas.*»

C. Lerena (1986: 436)

La ideología dominante en las sociedades de capitalismo maduro ha conectado el crecimiento de la instrucción escolar de masas, por una parte, a la expansión económica, y por otra, al propósito de fomentar la igualdad de oportunidades. Mientras fue posible seguir creyendo que los incrementos de la escolaridad eran tan funcionales a la acumulación productiva como a la legitimación del orden social, esta ideología apenas conoció fisuras. Pero ya no es enteramente el caso hoy (y cada vez menos).

Por lo que hace a la armonía entre escolaridad y acumulación, los elementos de crisis son patentes desde comienzos de los setenta. El cambio en la realidad social ha sido bastante perceptible, pero seguramente ha sido mucho más intenso en la ideología. La expansión escolar ha continuado y, con ella, el aumento del número de titulados. El crecimiento económico, por el contrario, ha sufrido diversos altibajos y durante períodos más o menos prolongados se ha detenido o ralentizado. La jerga de los expertos ha asimilado a su manera la nueva situación. Las universidades, que habían sido ensalzadas como motores de la modernización e instituciones centrales para el tránsito a la sociedad «postindustrial», pasaron a ser descritas como fábricas de parados. Se habla cada vez menos del sistema edu-

cativo como productor de la necesaria fuerza de trabajo cualificada y cada vez más se le presenta como una gravosa alternativa al paro. Las lamentaciones ante la escasez de personal técnico fueron sustituidas por la preocupación acerca de las consecuencias sociales de la «sobreeducación». El crecimiento de las cifras de población escolarizada dejó de ser visto como indicador inequívoco del desarrollo y comenzó a ser analizado como enojosa presión sobre el presupuesto, consecuencia de una demanda social tozuda que muchos especialistas se apresuraron a tildar de irracional.

En cuanto a la visión de la educación como palanca básica de una sociedad más igualitaria, la difusión del escepticismo no ha sido menos perceptible. Múltiples investigaciones han puesto en evidencia que las oportunidades educativas no se traducen fácilmente en igualdad social. Por una parte, la educación escolar de masas ha sido sobre todo acceso generalizado por parte de las clientelas tradicionales de clases altas y medias, más que por parte de los hijos de los trabajadores. De otro lado, la abundancia de titulados comienza a desgastar los lazos tradicionales entre éxito escolar y promoción social.

En su revisión para los ochenta de los problemas mundiales de la educación, Coombs ha señalado dos cambios básicos con respecto a la situación de finales de los sesenta. El primero de ellos es relativo a la inversión de las relaciones entre cualificación y mercado de trabajo: «A principios de los años setenta, bastantes economías nacionales pasaron bruscamente de la escasez manifiesta de mano de obra cualificada y disponible a una situación de “excedentes de recursos humanos”» (Coombs, 1985: 29). El segundo es la modificación del clima ideológico que exaltaba las potencialidades de la escolarización: «La euforia que había invadido todo el contexto de la educación en la anterior “edad de la inocencia” se había convertido ahora en una *crisis de confianza*» (Coombs, 1985: 34).

Se argumentará a continuación que el desconcierto debido a la erosión del viejo esquema ideológico, unido a la dificultad para satisfacer demandas sociales incompatibles entre sí, ha llevado al gobierno a una práctica de reformas educativas permanentes, cada una de las cuales tiene sobre todo una virtualidad: preparar la reforma siguiente.

EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS

Escolarizada la práctica totalidad de la población de las edades correspondientes a la educación general básica (pese a la subsistencia de grupos significativos que abandonan el sistema educativo antes de los catorce años), las modificaciones cuantitativas más relevantes se refieren sobre todo a los niveles no obligatorios, antes y después de la EGB. En nuestra sociedad hay todavía una tendencia al crecimiento de las cifras de población escolarizada, clara en términos relativos y también en términos abso-

lutos (pese a que comienzan a notarse los efectos del decrecimiento demográfico en los grupos de menor edad). El crecimiento de las cifras ha respondido, más que a ninguna otra cosa, a la incorporación de las mujeres a los centros de enseñanza de los diversos niveles. Entre 1970 y 1985, las jóvenes han llegado a ser la mayoría entre el estudiantado de bachillerato, han cuadruplicado su participación relativa en la matrícula de formación profesional y han pasado de ser una cuarta parte de la población universitaria a ser prácticamente la mitad.

La discriminación educativa de las mujeres continúa en nuestra sociedad con formas diversas. Habría que destacar dos: 1) la reproducción en las escuelas de los estereotipos de género socialmente dominantes, y 2) la segmentación sexista en las opciones de carrera y especialidad de formación profesional que prefigura la segmentación del mercado laboral que conduce a las mujeres a empleos relativamente peor remunerados, con inferior posibilidad de promoción e inferior prestigio y autoridad.

En cuanto a la distribución por clases sociales de los recursos educativos, hay que señalar que la masificación no ha modificado en lo esencial la estructura tradicional de la misma. El sistema educativo tiene amplias zonas abiertas, de acceso masivo, sin que por ello haya dejado de ser marcadamente clasista. Para la mitad de los jóvenes de origen obrero, el horizonte escolar no sobrepasa los límites de la escolarización obligatoria, mientras que para los restantes los centros de enseñanzas medias son un destino prácticamente carente de excepciones. El acceso a la universidad sigue siendo marcadamente más difícil para los hijos de los trabajadores. La explosión escolar no ha implicado cambios cualitativos en la estructura de la distribución social de los procesos de enseñanza.

Otras variables ligadas a fuertes desigualdades en el consumo de instrucción escolar son el nivel educativo familiar y el hábitat. En general, la norma es que una persona viva largas escolaridades si sus padres también lo hicieron, mientras que el consumo de educación no obligatoria entre los hijos de padres sin estudios es claramente un fenómeno minoritario. El acceso a la educación superior y el éxito en la misma están claramente correlacionados con el nivel de educación de los padres. En promedio, también, la condición de estudiante se ha convertido en normal para la juventud urbana, mientras que es aún cosa de minorías en los ámbitos rurales deprimidos.

A los trazos reseñados habría que añadir aún la existencia de una doble red de centros (públicos y privados), asociados de forma diferente de las expectativas de promoción social y cuyas clientelas presentan una acusada segmentación clasista: de entre los jóvenes valencianos actuales, por ejemplo, uno de cada dos de los que son hijos de empresarios, directivos o profesionales ha estudiado EGB en un colegio privado, lo que ha sido el caso para uno de cada cuatro entre los hijos de trabajadores asalariados subalternos, de cuello blanco o azul.

Si aceptamos el extendido criterio de que una escuela de masas es aquella en que la escolarización alcanza al 90, 40 y 15 %, respectivamente, de la población de edades correspondientes a los niveles primario, secundario y superior, podemos decir que nuestra sociedad ha entrado en la escuela de masas en un período que coincide aproximadamente con la transición a la democracia. Para todos esos niveles, la tasa de escolarización en los años ochenta es varios puntos superior a la norma. Se trata, por otra parte, de una instrucción escolar de masas distribuida entre la población según pautas escasamente igualitarias, según se ha resumido anteriormente. El resultado es que las presiones para facilitar el acceso a niveles post-obligatorios, cuando adquieren cierta intensidad, son difíciles de resistir para la Administración (ejemplo: el movimiento de los bachilleres en el invierno 86-87). La dedicación de recursos a la enseñanza pública tiene, en dicho contexto, un efecto de legitimación que sólo en los últimos años comienza a desgastarse.

Por aquí viene una de las fuentes de justificación ideológica de las reformas escolares. Estas «cobran sentido» si se presentan orientadas a reducir las desigualdades debidas a la clase, sexo, medio geográfico, etc. O a «integrar» más o menos las dos redes escolares en torno a una idea de servicio público unificado, poniendo límite a los privilegios. O a combatir los «defectos cualitativos» más obviamente relacionados con las estructuras de desigualdad social (el sobado asunto del fracaso, por ejemplo).

El deseo de los poseedores de títulos de encontrarse con los empleadores, de ajustar el sistema educativo al mercado de trabajo o de aproximar la escuela a la vida (como suele decirse cuando procede un poco de lirismo para vestir la ideología), tiende a señalar la necesidad de determinados cambios cualitativos en el sistema escolar y a generar, por tanto, nuevas demandas de reforma.

Y, en tercer lugar pero no por ello menos importante, Europa. El presupuesto de educación con respecto al PIB, que en 1976 era extremadamente bajo en comparación con los países europeos (1,94 % en España, por 8 % en Suecia o 4,1 % en Italia), creció considerablemente en los primeros años de la transición, se estabilizó relativamente a comienzos de los ochenta y volvió más tarde a una dinámica expansiva. En cualquier caso, los diferenciales siguen siendo de bulto, lo que permite que el gasto en educación siga siendo compatible con la política dominante de aproximación a Europa. Los márgenes para incrementos en la escolarización, en diversos ámbitos, son aún considerables. Lo son en la educación preescolar y lo son, muy especialmente, en la fase catorce-dieciséis años: ofrecer algo más de escolaridad al nutrido segmento de jóvenes (fundamentalmente de extracción modesta, obrera) que sale del sistema educativo en torno a los quince años, es un objetivo que reúne, sin duda, un amplio consenso. La extrema desigualdad educativa que se produce en estas edades en nuestro sistema escolar hace que la reforma de las enseñanzas medias (o, más exacta-

mente, la prolongación de la escolaridad obligatoria y la integración en una secundaria moderna de los adolescentes de clases trabajadoras) tenga abundantes posibilidades desde el punto de vista de reforzar la capacidad legitimadora del sistema. El margen para actuaciones expansivas existe incluso en el tema que provoca más discusiones: el acceso a la universidad. Aunque el número de estudiantes de tercer nivel por 100.000 habitantes y la tasa de escolaridad del grupo de edad veinte-veinticuatro años se han acercado bastante a los países de la CE, el retraso relativo en el establecimiento de un sistema educativo de masas hace que la proporción de poseedores de títulos postsecundarios entre la población con más de veinticinco años sea aún relativamente baja. Otras posibilidades de expansión se encuentran en campos como la educación compensatoria, la educación de adultos o las educaciones especiales. Y en todo aquello que suele englobarse bajo el ambiguo rótulo de «calidad de la enseñanza»: reducción del ratio profesor/alumno, corrección de las deficiencias en materia de laboratorios, bibliotecas, instalaciones deportivas, etc., programas de profesorado de apoyo y de perfeccionamiento docente y muchas otras cosas de este estilo. Si se hacen las habituales comparaciones con los países capitalistas más desarrollados, el campo para políticas de expansión escolar es aún relativamente amplio.

Las diversas demandas coinciden en una reclamación: *más escuela*. Más escuela para reducir las desigualdades, según la óptica de las clases populares. Más escuela para un ajuste más eficiente entre el mercado laboral y los *outputs* del sistema educativo, según la óptica coincidente de las clases medias poseedoras de títulos y las clases altas demandantes de titulados. Más escuela para ser más europeos, según los cánticos del consenso político. Todas estas diversas demandas confluyen en cierto modo como exigentes y justificadoras de las reformas educativas. Como escribió Larena: reformas, reformas, reformas...

Todas estas diversas demandas, sin embargo, son incompatibles entre sí, y por ello producen reformas que jamás cumplen todos sus objetivos, que son siempre insuficientes y que llevan por tanto a más reformas. *Es la reforma educativa permanente*.

En este punto naufraga el análisis empirista (he ahorrado al lector los datos correspondientes a las proposiciones fácticas de esta sección, pero el hecho es que son de dominio público y me parece inútil repetirlos una vez más). En este punto se hace necesario escarbar un poco «debajo de los fenómenos».

EXCEDENTES DE RECURSOS HUMANOS Y EXCEDENTE DE CUALIFICACIONES

La hipótesis es que el servicio simultáneo del sistema educativo a la acumulación y a la legitimación se verá crecientemente en dificultades a medida que aumente el recurso a dicho sistema como lugar de absorción de capacidades humanas excedentes. O, dicho de otra manera, que existe incompatibilidad (al menos bajo determinadas condiciones) entre absorción de capacidades juveniles no utilizadas en la producción, cualificación de la fuerza de trabajo futura y legitimación (a través de la apariencia meritocrática de los procesos escolares) de las jerarquías socialmente establecidas; y que el efecto más previsible de dicha incompatibilidad ha de ser una tendencia a la pérdida de confianza en la escuela como instrumento del igualitarismo.

El concepto de una producción excedentaria de capacidades humanas, por citar una fuente clásica, se hallaba ya muy claramente en Marx. Recordando su argumentación: La acumulación del capital supone un aumento del proletariado sólo si suponemos que la composición técnica del capital (esto es, la proporción existente entre la masa de los medios de producción empleados y la cantidad de trabajo necesario para su empleo) es constante; ocurre, sin embargo, que la acumulación de capital se produce a través de una modificación constante —con tendencia creciente— de la composición técnica del capital; en consecuencia —concluía Marx— los nuevos capitales formados en el transcurso de la acumulación atraen a un número cada vez menor de obreros —en proporción a su magnitud— y, además, los capitales antiguos periódicamente reproducidos con una nueva composición van repeliendo a un número cada vez mayor de los obreros a que antes daban trabajo.

Marx analizó algunos factores que contrarrestaban esta tendencia al desplazamiento de fuerza de trabajo humana. La principal de ellas era la propia acumulación: el aumento de la magnitud global del capital.

La polémica sobre si la fuerza de trabajo desplazada podría ser reabsorbida se ha producido en todas las ocasiones de crisis con procesos de reconversión y con innovación tecnológica. Y así también ocurre ahora. Pero ahora actúan dos limitaciones poderosas a la acumulación: la degradación del medio natural que amenaza hacerse irreversible y catastrófica y la irracionalidad creciente del sistema ligada a su recurso a actividades improductivas, parasitarias o destructivas. Y, por otra parte, la acumulación se concentra en procesos productivos caracterizados por una muy alta composición técnica del capital (característica de las nuevas tecnologías), lo que acrecienta los efectos descritos por Marx. Por éstas u otras razones, muchos de los analistas actuales coinciden en diagnosticar que la actual tendencia al desplazamiento de fuerza viva de trabajo es estructural y de duración previsiblemente muy larga. A finales de los sesenta, Herbert Mar-

cuse (1968: 187) ya había hablado de «la amenaza de desempleo tecnológico que ni siquiera la sociedad más opulenta será ya capaz de compensar mediante la creación de aún más trabajo improductivo y parasitario». Schaff (1982: 276) ha escrito: «nadie consciente de la tendencia del mundo, podrá negar que disminuirá la necesidad de trabajo físico, y que la jornada laboral será cada vez menor en los campos de la producción y los servicios tradicionales». Según Abendroth (1972: 131), «las nuevas fuerzas productivas (...) amenazan hacer cada vez más superfluo el trabajo *manual* (lo que quiere decir, dentro de un sistema capitalista tardío, que amenazan producir una creciente desocupación estructural y romper el equilibrio de la sociedad)». Fröbel, Heinrichs y Kreye (1980) han afirmado que «en un número cada vez más grande de ramas industriales de los países más industrializados de Occidente se anuncian reducciones en la producción, excedentes de capacidad, reducciones de la jornada de trabajo y despidos masivos». Según Nora y Minc (1980: 56), debido a la influencia de la telemática y de la automatización, «los servicios reducirán personal y las grandes empresas industriales se desarrollarán con personal constante».

Una generalización de estas tendencias puede formularse así: la disminución del tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción material implica un creciente excedente de capacidades humanas, una superpoblación relativa que, en condiciones capitalistas, se manifiesta sobre todo como ejército laboral de reserva pero que, como ya advirtió Marx, *existe en todos los matices posibles*.

La producción excedentaria de recursos humanos tiene, en el marco de la actual forma social, un carácter contradictorio: aparece por una parte como liberación de la necesidad de trabajar para vivir y, por otra, como marginalidad, miseria y represión de potencialidades humanas. La dialéctica entre ambos polos de la contradicción se ha convertido en uno de los tópicos más usuales de la ensayística social de nuestro tiempo.

Lo que me interesa aquí es apuntar una posible aplicación de todo esto al campo de la educación, que podría formularse como sigue: la condición contradictoria de la producción excedentaria de recursos humanos se transfiere al sistema educativo con tanta más fuerza cuanto más se recurre a él como lugar de almacenamiento, canalización y empleo de esos recursos. Concretando: La sociedad capitalista madura, para reproducirse, necesita dar un uso esencialmente improductivo (Baran y Sweezy, 1968) a los excedentes de recursos que genera, incluidos los excedentes de recursos humanos. Dado que toda actividad generalizable (es decir, genéricamente productiva) que sea ajena a la mercancía o a la burocracia, al mercado o al estado, es básicamente disfuncional en dicha sociedad, dado que ésta deposita en centros de enseñanza durante largos períodos de tiempo una importante porción de sus recursos humanos no inmediatamente empleados en la producción, y dado que dichos períodos de tiempo son tendencialmente más y más prolongados que lo exigido por la reproducción nece-

saría de la cualificación, el sistema educativo se ve compelido a efectuar dos tareas difícilmente compatibles entre sí: la producción de las habilidades y capacitaciones necesarias para la reproducción ampliada del sistema y la neutralización, destrucción o gasto improductivo de las capacidades sobrantes.

Creo que la hipótesis arriba resumida podría integrar el análisis de muchas de las perplejidades que ha generado en los últimos diez años la percepción del desajuste entre educación y desarrollo. Que podría dar cuenta del hecho de que sean tantos los centros de enseñanza que —bajo el peso de dos exigencias cuya conciliación es altamente problemática— dan continuamente la impresión de estar al borde del colapso (y explicar también que soporten la interminable crisis con una no menos interminable «normalidad»). Permitiría interpretar, igualmente, muchas de las preocupaciones recurrentes de los responsables de la política educativa, muchas de las tensiones divergentes que semiparalizan tantos centros de enseñanza profesional y superior e incluso muchas de las obsesiones y angustias profesionales de los profesores y estudiantes de dichos centros. Aproximarse a los ajustes del comportamiento estudiantil: a esa situación en que el estudiante escéptico sobre el valor del esfuerzo escolar o sobre las perspectivas de futuro que le abre su paso por los centros de enseñanza convive con el que compite descarnadamente en la caza de oportunidades escasas (y no pocas veces, incluso, es tan sólo el desdoblamiento de una misma persona). O a la interminable discusión, que ocupa a los programadores de *curricula*, entre la opción «generalista» y la «profesionalista», entre el estímulo al consumo cultural (o al «derecho a la educación») y la producción de series limitadas de «especialistas competentes».

Ofrece, finalmente, una explicación de por qué los periódicos conflictos educativos comportan elementos de «crisis de confianza», de debilitamiento de la capacidad legitimadora de la escuela, y de por qué las soluciones adoptadas (las «inyecciones de legitimación») agravan las tensiones entre instrucción escolar y acumulación, creando las condiciones para una nueva edición del conflicto.

Pero, antes de entrar en ello, resumiré brevemente algunos aspectos de la aparición de las capacidades excedentes como «excedente de cualificaciones».

LAS FORMAS SOCIALES DEL «EXCEDENTE DE CUALIFICACIONES»

El mecanismo de la escolarización de masas es bastante autónomo con respecto a las necesidades de fuerza de trabajo de alta cualificación. Se ha señalado infinidad de veces que, cuando entra en funcionamiento, continúa sin detenerse hasta producir una cantidad de recursos intelectuales que excede claramente de las necesidades del sistema productivo.

En nuestra sociedad, esta situación ha comenzado a percibirse a partir de la segunda mitad de los setenta. Prácticamente, se ha convertido ya en un tópico. Se ha repetido muchas veces que la cantidad de población joven con estudios medios y superiores es muy superior a la correspondiente a los trabajos disponibles no repetitivos ni rutinarios. Y muchos opinan que es altamente improbable que esta situación se modifique en el próximo futuro.

La razón de esa relativa independencia es bastante clara. Como se señaló ya en el antiguo debate a propósito de las teorías del capital humano, la educación no es sólo inversión, sino también consumo. Salario indirecto, manifestación privilegiada del estado asistencial, mecanismo de redistribución o como sea que sea presentado, el tópico ha adquirido la fuerza de un prejuicio. La educación es un derecho que todos tienen y que el estado ha de satisfacer a través de instituciones con las características de un servicio público. La fuerza de las reacciones sociales ante cualquier intento (y a veces incluso ante cualquier sospecha) de restringir tal derecho, expresa bien la profundidad de tales convicciones. (Como intentaré ilustrar más adelante, todo esto tiene un sólido fundamento racional, si lo consideramos desde la perspectiva de los intereses individuales en una sociedad competitiva e insolidaria. Como también trataré de indicar, aunque sea con pinceladas marginales, comienzan a ser abundantes las situaciones que ilustran bien el viejo dicho: consecuencia de acciones humanas, no de humanos designios.)

En realidad, lo que podríamos llamar «excedente de cualificaciones» es algo bastante difícil de definir, y más aún de cuantificar. En general, podría decirse que, para un nivel dado de la estructura de cualificaciones en el sistema económico, el mencionado excedente vendría dado por la suma de desempleo y subempleo de titulados. La mayor parte de las investigaciones recurre a variantes más o menos precisas de esta idea. Sin embargo, tal definición es claramente insatisfactoria, dado que hay buenas razones para sostener que la estructura dada de cualificaciones requeridas no es independiente de la oferta existente de fuerza de trabajo instruida.

Aún más arriesgado es hacer previsiones. El número de titulados es más o menos calculable (aunque con márgenes de error considerables). Más o menos podría ser así: de alrededor de un 8 % de la población activa con algún tipo de estudios postsecundarios en 1980 podría pasarse a en torno de un 20 % en el año 2000 (Carabaña y Arango, 1983). En cambio, la evolución de la demanda de fuerza de trabajo cualificada desafía hoy por hoy toda previsión. Hay mucha euforia en la literatura más o menos directamente apologética de la «revolución tecnológica», pero también son muy abundantes las opiniones más escépticas.

De todas formas, para lo que me interesa aquí, no son imprescindibles cuantificaciones ni previsiones exactas. Repasaré a continuación algunas dimensiones del asunto.

a) **El paro de los titulados**

Es un hecho que, durante los últimos diez años, el paro de titulados universitarios se ha incrementado considerablemente. Si nos preguntamos por qué el conocimiento de este hecho no ha frenado sustancialmente la demanda social relativa al acceso a la universidad, la respuesta es bastante simple: también es un hecho que, para el resto de la población (y sobre todo para el resto de los jóvenes) la cosa ha sido mucho peor. A mitad de los ochenta, el 15 % de los licenciados existentes no encontraba trabajo (problema compartido por el 30 % de los bachilleres y más del 20 % del conjunto de la población activa). La situación era mala pero no tanto como la de otros. Entre 1977 y 1986, la situación puede resumirse así: En un mercado de trabajo en crisis, los diplomas universitarios han sido, en primer lugar, una condición para intentar el acceso a ocupaciones de alto nivel; también, una ventaja en la competencia por empleos intermedios, y, en cualquier caso, una garantía relativa de obtener trabajo frente a los grupos menos cualificados (un trabajo, además, que ha tendido a ser, en promedio, más estable y seguro). En resumen: Puede decirse que la universidad ha sido, también, una fábrica de parados, sólo que no tan eficiente en tal producción como el bachillerato, la EGB, la FP, la industria, los servicios, la agricultura o el gobierno.

Ha habido, ciertamente, una «devaluación» de los diplomas, que se convierten en condición para conseguir empleos que antes eran accesibles con cualificaciones muy inferiores. En el límite, el diploma se hace necesario para la obtención de cualquier trabajo. Lo que significa que, en el límite, sin diploma no puede obtenerse ningún trabajo. El título va haciéndose más imprescindible a medida que va perdiendo valor. Así, la «titulitis» de la población no es irracional: sólo el estado de las cosas lo es.

Por eso, pese a la crisis económica y al paro de licenciados, cada vez son más los que quieren ir a la universidad y exigen que el Estado les facilite el camino. A comienzos de los ochenta, el 80 % de la población adulta deseaba estudios universitarios para sus hijos, más del doble que diez años antes.

Así las cosas, no es extraña la consistencia del conflicto siguiente. Por una parte, los estudiantes se irritan ante la más mínima insinuación de una política educativa malthusiana, y encuentran en su irritación una considerable solidaridad entre los adultos. Por otra parte, los agentes de la acumulación ponen el grito en el cielo, repitiendo hasta la extenuación que la sociedad no puede permitirse financiar los estudios de personas a las que no puede emplear productivamente en el nivel correspondiente a su cualificación. Como es natural, no hay reforma educativa alguna capaz de salvar esta brecha.

b) ¿Subempleo o sobreeducación?

Podemos llamar sobreeducación a la posesión de titulaciones superiores a las requeridas para el desempeño del empleo accesible en la práctica. Entendida así, podemos decir que existe: en 1985, el 22 % de los puestos en las administraciones públicas en el País Valenciano estaba ocupado por personas con titulaciones superiores a las exigibles (MEC 1985: 88-89).

Podemos decir que existe, pero poco más. En particular, para lo que nos interesa aquí, no parece tampoco que el asunto sea susceptible de una gestión en términos de ajuste.

Los mismos procesos inflacionistas que explican que el paro de titulados no tenga efectos disuasorios sobre quienes reclaman más escolaridad, explican también los efectos de sobreeducación. Como ha escrito Dore (1983: 25), si un joven o su familia han fijado su vista en un empleo determinado y descubren que un título determinado ya no sirve para obtenerlo, el impulso a seguir adelante tendrá mucha fuerza y «lo más probable es que esta decisión resulte sensata». Lo mismo ocurre con la tendencia a preferir carreras largas y poco específicas frente a carreras cortas más profesionalizadas: quienes pueden permitirse estancias de cinco, seis o siete años en la universidad, esperarán que sean otros quienes se muestren sensibles a las alabanzas gubernamentales a los primeros ciclos especializados. Como ha mostrado Boudon (1980: 96-116), la racionalidad de los individuos alimenta aquí efectos perversos, pero parece improbable que éstos puedan alterar opciones fuertemente coherentes con la lógica del sistema.

Por lo demás, no parece que la sobreeducación genere sin más tensiones ideológicas o económicas particularmente serias. Algunos han pensado que el desajuste entre títulos y empleos habría de generar radicalismos ideológicos o, por lo menos, disfunciones laborales —«absentismo, débil productividad, rotación del personal o incluso rechazo al trabajo»— (Delcourt, 1980: 158). Pero es perfectamente posible que las reacciones queden limitadas en términos de «adaptación pragmática y descontento privatizado» (Burriss, 1983: 466). Incluso hay quien considera que la sobrecualificación, en la medida en que supone un aumento funcional en la capacidad intelectual e induce una disposición a adquirir nuevas pautas culturales, puede ser conveniente para un sistema económico que exige flexibilidad y, por tanto, disponibilidad general y amplia de las personas en tanto que agentes productivos (Tinbergen y Jensen, 1975: 122).

En todo caso, no es sorprendente que las diversas formas del «excedente de cualificaciones» se hayan convertido en uno de los caballos de batalla favoritos de los partidarios de «menos escuelas y más policía». Para los defensores ideológicos del desmontaje del estado del bienestar, la existencia de bolsas de escolarización superfluas desde el punto de vista de la productividad económica ofrece un blanco impagable. Si los incrementos de escolaridad son a partir de ahora consumo improductivo, que los

beneficiarios se lo paguen (privatización). Esta es una pieza, más o menos explícita según los contextos, del discurso del nuevo liberalismo.

Ocurre, sin embargo, que las restricciones en este terreno son difíciles de imponer. Lo son, en principio, tanto como las restricciones a cualquier otro consumo, o derecho. Y, en cierto sentido, lo son aún más en la medida en que las oportunidades educativas han venido funcionando como una pieza importante en la legitimidad del sistema.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LEGITIMACION

Offe ha llegado a construir una teoría general de las funciones sociales del sistema escolar centrada en el problema de la legitimación, causa principal, según él, de las intervenciones políticas en materia educativa; «Nuestra hipótesis es que las tendencias y las motivaciones de la política educativa pueden ser explicadas en buena medida como una *reacción a los problemas estructurales de legitimación* por parte de una sociedad que invalida y desacredita continuamente sus propias premisas igualitarias» (Offe, 1977: 192).

Esta hipótesis tiene un sólido fundamento. La confianza en la expansión educativa como instrumento de las políticas reformistas comenzó a desgastarse con las investigaciones de inicios de los setenta. Jencks, por ejemplo, separó muy radicalmente los acontecimientos escolares de las causas de la ascensión social. Y sus conclusiones insistían en la inutilidad de centrar los esfuerzos encaminados al cambio social en la reforma educativa, o de utilizar ésta como alternativa a reformas sociales más profundas. Boudon ha llegado a conclusiones muy similares. En su revisión de las investigaciones pertinentes ha formulado resultados notablemente escépticos. Aunque todas las sociedades industriales —ha escrito— se caracterizan desde hace varios decenios por una disminución, ciertamente lenta, pero regular y no desdeñable, de la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza, esta disminución no ha tenido, aparentemente, ningún efecto notable sobre el nivel de la herencia social: todos los estudios de movilidad social, sean suecos, ingleses o americanos, muestran, por el contrario, que las probabilidades de ascenso, de descenso o de estabilidad social de una generación a otra son claramente constantes. Ha reseñado, igualmente, diversos estudios que indican que la movilidad social resulta ser sensiblemente igual en países caracterizados por grados muy diferentes de desigualdad de oportunidades en enseñanza. Ha repasado las investigaciones que han constatado que el relativo aumento de la igualdad de oportunidades educativas no ha coincidido con una disminución de las desigualdades en la distribución de las rentas monetarias. Ha recordado que la correlación estadística entre nivel de instrucción y posición social es baja en todos los países donde se ha investigado. Ha inten-

tado superar las dificultades analíticas surgidas mediante la construcción de un modelo teórico (Boudon, 1973). Y, con respecto al punto que estoy comentando aquí, ha señalado: «Es preciso, pues, rendirse a la evidencia: la reducción de las desigualdades escolares no implica de ninguna manera la necesaria reducción de otras formas de desigualdad social, como la herencia social (inmovilidad social intergeneracional) o las desigualdades de renta, de donde resulta que la reforma del sistema escolar y el aumento de la igualdad de oportunidades escolares no son los principales caminos para corregir las desigualdades sociales. La disminución de la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza es incondicionalmente deseable desde el punto de vista individual si consideramos la educación como un bien de consumo. Desde el punto de vista de la colectividad, entraña efectos eminentemente positivos (aumento de la participación política, contribución al crecimiento, etc.); pero también hay que tener en cuenta que, desde el punto de vista del individuo, si consideramos la educación como una inversión, puede que no vaya acompañada por un aumento de sus posibilidades de movilidad». (Boudon, 1978: 74-75).

Aquí radica, probablemente, otra de las fuentes de la crisis. Los poderes públicos prometen a la población más igualdad y más bienestar a través de un más fácil acceso a una escolaridad cada vez más larga. Cuando la población percibe que las ventajas prometidas distan de materializarse, se generan oleadas de malestar que son satisfechas a través de un aumento de las dosis de la misma medicina: con más escuela. Seguramente, este desarrollo inflacionista tiene límites internos, pero en los últimos años está chocando sobre todo con un límite «externo»: el desajuste entre escolaridad y acumulación, según una pauta típica de crisis del estado de bienestar. En cualquier caso, la «crisis de confianza» se difunde.

La dificultad de los sistemas educativos en el terreno de la legitimación había sido apuntada ya a comienzos de los setenta, en el marco de los intentos de explicar la explosión estudiantil del 68. Un documento de la época afirmaba que los centros escolares sólo pueden ser considerados como reproductores y garantes aceptables de la jerarquía social si la sociedad que los crea demuestra capacidad suficiente (capacidad concreta, no únicamente ideológica) para integrar socialmente la fuerza de trabajo juvenil escolarmente cualificada. Sin embargo —continuaba el documento— la educación de masas ha crecido según modelos de necesidades y aspiraciones que no se corresponden con el desarrollo productivo real ni con la movilidad social de las sociedades capitalistas. Como resultado, el sistema escolar entra en una etapa inflacionista y los diplomas pierden rápidamente su valor de cambio. Y, de este modo, se produce una «crisis de integración» en el sistema que conlleva la pérdida de credibilidad de la enseñanza (Rossanda, Cini y Berlinguer, 1977: 650).

En éstos u otros términos (credibilidad, legitimación, confianza...) la idea se ha convertido en un tópico. Y ha permitido esbozar una explica-

ción de las tensiones entre políticas educativas conservadoras y reformistas en los años ochenta: mientras que quienes propugnan una reducción de los gastos públicos en educación arguyen que con ello intentan hacer frente al desequilibrio existente entre las estructuras escolares y las laborales (buscando reducir la cantidad de los aspirantes a empleos cualificados), los partidarios de políticas expansivas pueden fundamentar su punto de vista en el hecho de que tales recortes harían mucho más difícil el continuar presentando al sistema educativo como palanca privilegiada de la igualdad social.

LA «LOGICA» DE LA REFORMA PERMANENTE

Las poblaciones, que han interiorizado profundamente la creencia en que el sistema escolar es una vía de promoción social y un mecanismo igualitario, reclaman un acceso cada vez más fácil a una escolaridad cada vez más larga. Con un resultado inflacionista: más títulos escolares más fácilmente accesibles significa títulos crecientemente devaluados: la escuela da menos de lo que promete; las recompensas de promoción e igualdad esperadas se esfuman; siempre hay grupos que salen del sistema escolar sin ganar nada (sobre todo si lo hacen «prematuramente», es decir, si son los primeros en dejarlo).

Por su parte, los agentes de la acumulación (patronales, gestores de la hacienda pública...) han perdido ya la confianza en que la instrucción escolar sea funcional al crecimiento económico y demandan restricciones del gasto público en escolaridad y (eventualmente) privatización de los sectores escolares rentables.

La administración, prisionera entre demandas contradictorias, imposibles de satisfacer simultáneamente, recurre a la reforma. El pretexto puede ser cualquiera (mejorar la calidad de la enseñanza, incrementar la eficacia del profesorado, ofrecer más oportunidades a los jóvenes, combatir las desigualdades existentes, ajustarse a las características del mercado laboral...). La función real es cada vez más la misma: procurar respiros transitorios a los gobiernos en su mediación imposible entre intereses confrontados. Cada reforma expande la escolaridad y ve limitados sus efectos por la falta de financiación. Finalmente, su impacto principal consiste en crear las condiciones de la reforma siguiente. La reforma educativa se hace *permanente*.

Así las cosas, la pregunta acerca de si los cambios inyectados en el sistema escolar van a ser realmente beneficiosos para alguien, pasa a ser una «pequeña pregunta», una cuestión sin importancia.

Y, sin embargo, tal vez esta «pequeña pregunta» debería ser formulada. Pues hay razones para pensar que del conflicto entre las dos propuestas planteadas con más fuerza (más crecimiento con menos escuela, según la

fórmula neoliberal, y más crecimiento con más escuela, según la pauta reformista) no puede salir otra cosa que un agotador y compulsivo esfuerzo de reformas y contrarreformas que, al final, vienen a dejar las cosas más o menos como ya estaban. Tal vez el enfoque alternativo, *el que cuestiona el crecimiento*, deba comenzar a introducirse también en el terreno de la escolaridad.

Como se sabe, el axioma expansivo del productivismo reza así: «Más es mejor». El ecologismo —recogiendo la vieja sabiduría— afirma esto otro: «suficiente es mejor», nada en demasía. Cosas que, en dosis suficientes, son muy buenas, en dosis superiores dejan de serlo. Suficiente lluvia es algo magnífico. *Más* lluvia puede ser una catástrofe (como bien se sabe en las riberas del Xúquer y el Segura).

El sistema educativo, al igual que otras instituciones del industrialismo maduro, ha adquirido una dinámica expansiva que no parece requerir justificación, que ha llegado a ser independiente de toda consideración acerca de los beneficios que para la sociedad y para las personas se derivan de la misma. La regla de oro indiscutida del sistema económico es «más crecimiento», *más de lo mismo*. Análogamente, para el sistema escolar la regla es: «más escuela», más de lo mismo.

Tal vez el principio productivista (expansión incesante más reproducción de la desigualdad) deba ser sustituido por el principio alternativo (suficiencia más equidad) introducido por economistas y sociólogos ecológicamente inspirados (Daly, 1977), también en el terreno de la instrucción escolar.

Aparentemente, a la escuela no le es de aplicación el principio de parsimonia introducido por la conciencia de la crisis ecológica. Una apariencia derivada de la identificación que ha llegado a establecerse entre «educación» e «instrucción escolar». Como el deseo de más educación (más desarrollo personal, vida más plena, etc.) no tiene por qué ser limitado, y como se acepta socialmente que los incrementos en educación sólo pueden ser servidos por incrementos en escolarización, la identidad entre educación e instrucción escolar ha adquirido la fuerza de un prejuicio: «más escuela es siempre mejor educación».

No estaría de más que comenzásemos a considerar la posibilidad de que esta proposición sea falsa. De que sea verdadera, en cambio, su negación: «más escuela no siempre es mejor educación» (o «más escuela algunas veces no es mejor educación»). La posibilidad de que haya formas más eficaces y justas de poner en acción los recursos disponibles para mejorar la educación (financieros, materiales, humanos) en ámbitos distintos al círculo vicioso en que se está convirtiendo la escolaridad formal. Tal vez una exploración así resulte infructuosa. Sin embargo, renunciar a ella sin haberla intentado puede tener (está teniendo ya) un doble y oneroso costo: a) reforzar las propuestas neoconservadoras que piden, simplemente, que se dediquen menos recursos a mejorar la educación, y b) agotar las

energías renovadoras en extenuantes cambios superficiales que, al final, vienen a dejarlo todo más o menos como estaba.

Parece, en definitiva, que aún podemos ofrecer a los jóvenes más medios de educación. Lo que no parece posible es que, si esos medios se concentran exclusivamente en la instrucción escolar formal, competitiva y selectiva, haya alguna reforma que consiga que la misma deje de ser cada vez más aburrida, frustrante, devaluada y vacía de sentido.

LITERATURA MENCIONADA

- ABENDROTH, W. (1972): *Sociedad antagónica y democracia política*. Barcelona, Grijalbo.
- BARAN, P., y SWEEZY, P. (1968): *El capital monopolista*. México, Siglo XXI.
- BOUDON, R. (1973): *L'inégalité des chances*. París, Colin.
- BOUDON, R. (1978): «Educación e igualdad», en DD.AA.: *Política, igualdad social y educación*. Madrid, MEC, pp. 55-77.
- BOUDON, R. (1980): *Efectos perversos y orden social*. México, Premia.
- BURRIS, V. (1983): «The social and political consequences of overeducation». *American Sociological Review*, vol. 48, n.º 4, pp. 454-467.
- CARABAÑA, J., y ARANGO, J. (1983): «La demanda de educación universitaria en España 1960-2000». *REIS*, n.º 24, pp. 47-89.
- COOMBS, P. (1985): *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.
- DALY, H. E. (1977): *Steady-state economics*. San Francisco, W. H. Freeman.
- DEL COURT, J. V. (1980): «Crise de l'éducation et crise de l'emploi». *Recherches Sociologiques*, vol. II, n.º 2, pp. 155-177.
- DORE, R. (1983): *La fiebre de los diplomas*. México, FCE.
- FROBEL, F.; HEINRICHS, J., y KREYE, O. (1980): *La nueva división internacional del trabajo*. Madrid, Siglo XXI.
- JENCKS, C. (1972): *Inequality*. New York, Basic Books.
- LERENA, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1986.
- MARCUSE, H. (1968): «Liberation from the affluent society», en Cooper, D. (ed.): *The dialectics of liberation*. Harmondsworth, Penguin, pp. 175-193.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985): *El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- NORA, S., y MINC, A. (1980): *La informatización de la sociedad*. México, FCE.
- OFFE, C. (1977): *Lo Stato nel capitalismo maturo*. Milano, Etas.

- ROSSANDA, R.; CINI, M., y BERLINGUER, L. (1977): «Theses on education: a marxist view», en Karabel, J., y Halsey, A. H. (eds.): *Power and ideology in education*. New York, Oxford Univ. Press, pp. 647-659.
- SCHAFF, A. (1982): «Ocupación y trabajo», en Friedrichs, G., y Schaff, A. (eds.): *Microelectrónica y sociedad*. Madrid, Alhambra, pp. 275-285.
- TINBERGEN, J., y Jensen, S. (1975): *Prospectiva y futuro de la educación*. Madrid, ICCE.

ILUSTRACION, *CAHIERS, RAPPORTS* (1730-1799) Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea

Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ

«Con el movimiento iluminista, escuela y educación se constituyen en objeto de enfrentamiento ideológico y de lucha política. Y esto en unos términos que resultan muy fáciles de reconocer actualmente. No en vano se sabe que, en no importa qué campo, el pensamiento contemporáneo es heredado de la gran corriente ilustrada, cuyas figuras más significativas son, asimismo, fáciles de identificar: por de pronto, Condorcet, D'Alambert, Voltaire, Montesquieu, Rousseau. Como conjunto, estos pensadores entre otros representan la respuesta ideológica coherente a la crisis abierta por la sociedad del antiguo régimen. Esta crisis, como es también sabido, encuentra su desembocadura en la revolución francesa y en la revolución industrial, en cuyo contexto, y como si se tratase de un verdadero período constituyente, se estructuran las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo, desde el liberalismo al socialismo utópico, desde la filosofía idealista al marxismo, pasando por la sociología positiva» (p. 47).

«Cuando termina el siglo, tanto en el campo de las ideologías pedagógicas, como en el de la política escolar, casi todo lo esencial se ha dicho, y casi todo lo significativo ha sucedido ya. Básicamente, con esos materiales ideológicos es con los que trabaja todo el siglo diecinueve. Dentro del ámbito de las concepciones educativas, se asiste a los intentos de revalorización de la escuela del trabajo (socialismo utópico) y, fundamentalmente, a una vuelta, pura y simple, a Rousseau. Con una importante novedad: la aparición de la sociología positiva de la educación. Por otra parte, la política escolar gira en torno a las realizaciones de la revolución francesa, y en nuestro país en torno a los proyectos de las Cortes de Cádiz» (p. 65).

(Lerena, Carlos: «Escuela e Ilustración: la doble raíz de las teorías de la educación contemporánea», en *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid, Zero, 1985, pp. 47-66).

DOS CITAS

He aquí las raíces históricas del pensamiento sociológico de Carlos Lerena. Se encuentran en una parte del enunciado de nuestro trabajo y pueden tener una primera expresión en esas dos citas. La primera, sobre la Ilustración y su significado histórico. La segunda, sobre el programa histórico-pedagógico del siglo XIX, en tanto que materialización de las ideas ilustradas y revolucionarias.

El positivismo y el socialismo utópico perfilan aún más, histórico-genéticamente, el pensamiento de nuestro homenajeado. En particular, Durkheim y Saint-Simon. Vendrá luego la influencia honda y definitiva de Marx. En otra y distinta medida, Freud. Y, más recientemente, Foucault y Bourdieu. Esta es la *razón* —en el sentido rousseauiano— de Carlos Lerena. Su *sentimiento*, en cambio, estaba en Berceo. En Berceo y en Gonzalo de Berceo; en su lectura bastante durkheimniana de nuestra Edad Media y, sobre todo, en el mensaje explícito y oculto —que se fue adensando más y más con el tiempo— de la literatura española medieval. Literatura vista y estudiada por él cada vez más de cerca. *Reprimir y liberar* era ya, en parte, una primera síntesis. El binomio educación/cultura estaba en el centro de sus preocupaciones. Por ahí debería haber caminado su nueva obra...

LOS ORIGENES

Parece evidente que los orígenes *textuales* de la educación pública contemporánea están en los *Rapports*. Pero los orígenes *teóricos* estaban ya en Platón. A través de su filosofía de la *polis*, Platón descubre la importancia de la educación para el buen funcionamiento del Estado. En *La República* esboza un modelo de inserción del sistema educativo en la estructura del Estado. Será él quien logre entender primero el carácter *reproductor* de la educación y el primero en concluir que la educación actúa como elemento perpetuador de determinados valores e intereses sociales. A partir de entonces, podrá hablarse ya de la educación como una cuestión de Estado...

Y si los orígenes *teóricos* de la educación pública están en la Atenas clásica, los *institucionales* se encuentran en las prácticas escolares medievales, como muy bien señala Durkheim ¹. Es aquí donde la educación se convierte en *sistema*, aunque no se trate precisamente de un sistema al servicio del Estado, sino al servicio de la superestructura política dominante en la Edad Media: La Iglesia ².

¹ DURKHEIM, E.: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid, La Piqueta, 1982, pp. 56-59.

² ALTHUSSER, Louis, en su célebre artículo «El apartado ideológico escolar del Estado como aparato dominante», se referirá, en este caso, a la Iglesia como «aparato ideológico».

Por su parte, y a partir de 1730 aproximadamente, el movimiento de la Ilustración construirá la *teoría textual* de lo que será la educación pública contemporánea en las sociedades capitalistas. Poco después, los *Cahiers de doléances* de la Asamblea Nacional se convertirán en la expresión más desgarradora de las *necesidades populares* que ya habían sido apuntadas por los ilustrados. Por último, y en particular entre 1789 y 1794, los *Rapports* vendrán a ser la *síntesis práctica* más llamativa que recoge esa *teoría* y esas *necesidades*.

Es completamente secundario que los *Rapports* caigan a veces en las utopías más desarofadas. Históricamente, importa mucho más el trasfondo que reflejan que lo que realmente dicen. La lectura utópica de los *Rapports* que hace por ejemplo Bronislaw Baczko³ es puro diversionismo. Porque no siempre interesa el mensaje explícito, sino el contenido latente, la actitud, el espíritu. Y está claro que, con los *Rapports*, la educación se consagra como un aparato ideológico del Estado de primer orden, como un *poder* auténtico, que dirá Talleyrand. La educación es ya un medio insustituible de reproducción de las estructuras de los Estados contemporáneos.

La educación conserva también otra dimensión: reproduce, cierto, pero *produce* a un tiempo. La educación es producción, saber, creación de cultura, *capacidad transformadora*. André Petitat, en un trabajo de 1982⁴, afirma que las teorías sociológicas reproductoras dan cuenta de realidades importantes, pero son incapaces de explicar el movimiento histórico en su conjunto. Según ellas —dicen— «la enseñanza se presenta siempre como un freno, una fuerza de conservación, un obstáculo al cambio. La evolución se produce *a pesar* del sistema de enseñanza. Ahora bien, tal afirmación contiene sólo una parte de la verdad. La realidad es contradictoria y múltiple. Por una parte, la escuela reproduce y, por otra, alimenta el movimiento que trata de abolir la situación existente»⁵.

Mariano Fernández Enguita establecerá una corrección al discurso althusseriano, señalando que también producen ideología «las relaciones de producción y cambio, invertidas en la realidad» (Véase «La escuela y la socialización para el trabajo», en *I Simposium sobre el proceso de socialización. Ponencias y comunicaciones*. Universidad de Santiago, 1988, pp. 145-161). En cualquier caso, parece obvio que es entonces cuando la educación se constituye definitivamente como *sistema*, con unas funciones claras de inculcación ideológica y de reproducción de las condiciones de producción. Julia Varela hablará de *modos de educación* (Cfr. Julia VARELA: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta, 1984). Los planteamientos de la socióloga de Chantada y su análisis detallado nos llevarían ahora demasiado lejos.

³ BACZKO, B.: *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. París, Garnier, 1982. Además de la antología de Baczko, una edición más completa, sin ser exhaustiva, de los *Rapports* es la de HIPPEAU, C.: *L'instruction publique en France pendant la Révolution*. París, Didier et Cie. Libraires-Éditeurs, 1881.

⁴ PETITAT, A.: *Production de l'école-Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Geneve, Droz, 1982.

⁵ *Ibidem*, p. 12.

Más adelante, añade:

«En suivant ce cheminement, non travail s'est alors orienté vers une remise en cause explicite des théories de la reproduction en éducation. Ces théories restent muettes devant le mouvement de l'histoire, même si leurs problématiques sont incompréhensibles en dehors de lui. L'école ne participe-t-elle pas en permanence à la définition de nouvelles distinctions culturelles? A chaque révolution religieuse ou politique, n'a-t-elle pas diffusé et étendue les nouveaux credos? A l'occasion, et contre toute attente, n'a-t-elle pas trahi la confiance que ses dirigeants fondaient en elle? Comment peut-on faire abstraction de l'école dans l'unification culturelle et linguistique des Etats-nations? L'écriture, instrument de domination, généralisée par l'école d'Etat, n'a-t-elle pas joué un rôle important dans la formation et la diffusion d'une conscience de classe parmi les nouveaux prolétaires de la révolution industrielle?»⁶

Petitot plantea aquí, en otros términos, el esquema de funcionamiento de la lucha de clases en el interior mismo del sistema educativo. O, si se quiere, aborda el viejo tema de la doble dimensionalidad del fenómeno educativo: a) la educación como saber, como «práctica técnica», como creación cultural —técnica y ciencia—, y b) la educación como «práctica social», como sistema y como reproducción —ideología—⁷.

ILUSTRACION/REVOLUCION

La Ilustración es la razón necesaria, pero no suficiente de la Revolución de 1789, dijo un día Pierre Vilar. Sin la teoría política y pedagógica de los ilustrados, la Revolución no hubiera sido posible. Existe una íntima relación dialéctica entre los textos de Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, Helvétius, D'Holbach, los *Cahiers de doléances* de 1789 y los *Rapports* de 1789-1799, si pensamos sobre todo en la revolución que se produce en el ámbito de la educación.

Ese grupo de intelectuales modernos que son los ilustrados franceses,

⁶ *Ibidem*, p. 13. [Siguiendo esta orientación, mi trabajo se convirtió en un cuestionamiento explícito de las teorías de la reproducción en educación. Estas teorías permanecen mudas ante el movimiento de la historia, incluso si sus problemáticas son incomprensibles al margen de ellas. ¿Acaso la escuela no participa permanentemente en la definición de nuevas distinciones culturales? ¿Acaso no ha difundido y extendido las nuevas doctrinas en cada revolución religiosa o política? Y, en este caso, ¿no ha traicionado, contra lo que se esperaba, la confianza que sus dirigentes depositaban en ella? ¿Cómo se puede hacer abstracción de la escuela en la unificación cultural y lingüística de los Estados-nación? ¿Acaso la escritura, como instrumento de dominación generalizado por la Escuela de Estado, no ha jugado un papel importante en la formación y la difusión de una conciencia de clase entre los nuevos proletarios de la revolución industrial?].

⁷ A propósito de la doble dimensionalidad científica e ideológica de la educación, y en el contexto de las relaciones ciencias sociales/ideología, es bueno remitir al lector a un viejo pero clarividente y magistral trabajo de SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo: «La ideología de la "neutralidad ideológica" en las ciencias sociales», en *Zona Abierta*, n.º 7, 1976.

en tanto que abanderados de una clase burguesa con poder económico y en ascenso social imparable, van a preparar un nuevo modelo teórico-práctico de Estado, un Estado de nuevo tipo; en definitiva, el Estado que necesita la burguesía. Será Montesquieu el primer arquitecto que trabaje en la construcción de ese Estado. A él le corresponde, partiendo de Locke, la cimentación y el diseño de la estructura del gran edificio. *El Espíritu de las leyes* es el armazón de ese nuevo Estado y el anuncio de la caída del Estado esclerotizado del Antiguo Régimen.

Es claro, como decíamos, que la Ilustración no es razón suficiente para esa revolución que abre la época contemporánea. En el fondo, estaban las razones económicas y sociales, las condiciones objetivas que la propiciaron: la explosión demográfica del XVIII, el crecimiento de las ciudades, la crisis ideológica de la Iglesia y sus relaciones corruptas con el viejo Estado, etc. No obstante, son los ilustrados quienes elaboran el diseño teórico de ese proceso, la teoría que se necesitaba para la acción política deseada por todo el Tercer Estado.

Se trataba, pues, de perfilar un nuevo Estado (Montesquieu), con una organización política de nuevo tipo (Voltaire, Diderot, Rousseau), con una educación y una cultura nuevas (Diderot, Rousseau, Helvétius, D'Holbach y, más tarde, Condorcet y Talleyrand) y del que surgiría un nuevo tipo de ciudadano y un hombre nuevo (Diderot, Rousseau).

Con este esquema, los ilustrados generan toda una revolución teórica utilizando las armas de la crítica filosófica, científica, política e ideológica. Crítica multiforme y polifacética basada en la teoría del progreso social y en el uso de la razón como método de análisis de la realidad. Esa *crítica omnia* de los ilustrados, su actitud de subversión radical de la concepción del mundo dominante y el sello de *philosophes* que se imponen, darán lugar al nacimiento de una nueva conciencia social, en determinados sectores de la sociedad, que hará irreversible el proceso histórico que se acerca.

Asistimos así al nacimiento de la primera conciencia contemporánea de lo que será la *educación pública*. Se trataría de construir un sistema educativo adecuado a las necesidades que se prevén para el nuevo Estado. En definitiva, un sistema educativo *al servicio* del nuevo Estado. Los ilustrados van tomando progresivamente conciencia de la importancia capital de la educación para la implantación y mantenimiento del Estado burgués que querían poner en pie. Y llegarán a concluir incluso que no hay revolución política posible si no va acompañada de una revolución educativa paralela. Consideran a la educación como una palanca de transformación social de primer orden.

Rousseau, en el *Emilio*, elabora los principios de la educación *nueva* que el *nuevo* ciudadano del Estado *nuevo* necesitaba. Con esa educación creía Rousseau que encontraríamos al fin al *hombre universal*, al hombre reconciliado con su verdadera naturaleza y renacido de su historia auténtica.

tica. El concepto clave que utiliza Rousseau en su trabajo será el concepto de *libertad*: libertad natural, civil y moral, en tres estadios progresivos en los que la libertad se perfecciona sucesivamente y que responden a una concepción de la Historia y del Estado esbozados pormenorizadamente en el *Discurso* y en el *Contrato*. Libertad no en cuanto «conciencia de la necesidad», como dirá Engels, sino en un sentido igualitarista y pequeño-burgués ⁸. Libertad para hacerse con una propiedad... (Más tarde, libertad de empresa, libertad de enseñanza...). A partir de 1789: libertad, igualdad, fraternidad. Poco después, igualdad, libertad, fraternidad... En este orden. Porque sin igualdad no puede haber auténtica libertad. Y porque sin una libertad de *iguales* es imposible la fraternidad (socialistas utópicos, Marx).

En la práctica, La Chalotais aborda la reforma del sistema educativo en su *Ensayo de educación nacional*, obra que Voltaire saluda con alborozo y que aparece sólo un año después del *Emilio* (en 1763). Y Helvétius llega más lejos que ellos a la hora de considerar a la educación como asunto de Estado. Para Helvétius (*De l'Esprit*), no es únicamente una cuestión fundamental de Estado, sino que la educación *debe figurar* en la Constitución. Es ya más que un servicio. Es un derecho *constitucional* ⁹. Y debe serlo porque, para Helvétius (y también para Rousseau), «todo lo que no recibamos al nacer, se lo debemos a la educación». En un análisis típicamente mecanicista, para Helvétius, «educación» es sinónimo de «circunstancias». Su punto de partida es maximalista y reduccionista a un tiempo, pero tiene un efecto muy sano y liberador en aquel momento: objetivamente se oponía a la sacrosanta desigualdad consagrada por la Iglesia. Para Helvétius todos «nacemos iguales». Luego, las desigualdades sociales, nacionales, culturales, sexuales, etc., son el producto de una educación discriminatoria e injusta. Por eso, «la formación del hombre está tan estrechamente ligada a la forma de gobierno, que no es posible hacer ningún cambio importante en la *educación pública* si no se cambia también la *constitución* misma de los Estados» ¹⁰.

Diderot, el gran trabajador, el organizador, el hombre polifacético de la Ilustración, es también el hombre de las ciencias y de las nuevas letras críticas. El es el teórico de la cultura científica ilustrada, el gran animador de la *Enciclopedia*. Es la síntesis personificada del movimiento iluminista. Pondrá el acento en el carácter *cívico* y *moral* de la nueva educación pública y, sobre todo, en su papel de forjadora del nuevo «espíritu nacional» que se necesitaba. Espíritu que estaba en franca oposición con la atmós-

⁸ Sobre este aspecto del pensamiento de Rousseau, vid. DELLA VOLPE, G.: *Rousseau y Marx*. Barcelona, Martínez Roca, 1975, pp. 13-100.

⁹ Lorenzo LUZURIAGA, en abril de 1931, publicará un artículo en la *Revista de Pedagogía* que se titulará precisamente, «Ideas para una reforma constitucional de la educación pública»...

¹⁰ HELVETIUS: *De l'Esprit*. París, Ed. Sociales, 1968, p. 181.

fera sectaria, confesional y privada de la «educación doméstica, religiosa y particular».

Las aportaciones de Rousseau, Helvétius y Diderot al análisis de las características y la función del fenómeno educativo, convierten a la educación en uno de los grandes protagonistas del movimiento de las luces. Para todos los ilustrados, el Estado será la máxima autoridad responsable en materia de educación. Según eso, el sistema educativo debe ser un sistema unificado y controlado por el Estado. Ello implica una centralización de la educación. Educación que deberá tener, además, un carácter público y opuesto a la privada. Pero decir «pública» quiere decir «colectiva». Y una educación «colectiva» no podrá ser otra cosa, en el nuevo Estado, sino «nacional».

LOS CAHIERS

Durante el año 1789, los Estados Generales van recogiendo *quejas* en los cuadernos de sesiones. Los célebres *Cahiers de doléances* se convertirán así en fuente de primera mano para analizar las inquietudes políticas del momento, el cambio cualitativo que se observa en el concepto mismo de *educación* y, sobre todo, en el papel que ésta debería jugar en el nuevo Estado que se vislumbra.

Antoine León, en un viejo pero sustancioso trabajo de 1970 ¹¹, traza un bosquejo del lugar que ocupa la pedagogía en los *Cahiers*. Más que un estudio en profundidad del significado histórico-pedagógico de los *Cuadernos*, se trata del enunciado de ciertos problemas de método a la hora de la crítica, de algunos extractos valiosos y de las tesis más importantes existentes hasta entonces en orden a su interpretación.

A su juicio, tres son las corrientes interpretativas principales: a) los *Cahiers* expresan opiniones comunes típicas del Antiguo Régimen (E. Allain); b) las *doléances* prefiguran el contenido de los proyectos revolucionarios (L. Bourrilly); c) los *Cuadernos* reflejan el estado de ánimo colectivo típico de los años inmediatamente anteriores a la Revolución (D. Monnet) ¹².

Esas tres corrientes sólo en apariencia pueden ser consideradas como antagónicas. Aunque, en realidad, la corriente b) es la que apunta directamente al sentido de la Historia y la que muestra la íntima relación de causa/efecto entre Ilustración/*Cahiers/Rapports* y, en general, la que explica la sucesión de acontecimientos de los procesos de escolarización del XIX, también es cierto que en los *Cahiers* se expresan opiniones típicas del

¹¹ «La pédagogie au temps des révolutions», en *Bulletin de Psychologie*, 286, 1970, pp. 1082-1098.

¹² *Ibidem*, p. 1090.

Antiguo Régimen —a)— y se refleja el estado de ánimo colectivo de la época prerrevolucionaria —c).

La distancia «teórica» entre el *Ensayo* de La Chalotais (1763) y los *Cahiers* (1789) no es muy grande, pero la distancia práctica es enorme. Se estaba pasando de una teoría sin anclaje social concreto a la expresión de las más apremiantes necesidades populares o, en todo caso, a la expresión de ciertas necesidades de clase, en un momento en que la gran batalla se había puesto en marcha y era ya irreversible. Desde el 5 de mayo de 1789, los Estados Generales estaban en pie de guerra.

Los *Cahiers* son documentos históricos que recogen las vacilaciones políticas y la inestabilidad social del momento. Con el peso real del Antiguo Régimen en los talones, pero ya con el horizonte del Nuevo Régimen a la vista... Conviene subrayar lo que A. León también apunta en su artículo: sólo una pequeña parte de los *Cuadernos* está dedicada a cuestiones de política educativa. No debemos olvidar que «los Estados generales se reunieron, no para resolver un problema de educación (...), sino para poner fin al conflicto rey/aristocracia»¹³. Aunque también es cierto que, día a día, los objetivos políticos de los Estados Generales se fueron ensanchando y radicalizando más y más.

Pero lo importante es que a la hora de dar salida «a las preocupaciones políticas, económicas y sociales más generales», se abordan «problemas de organización de la enseñanza»¹⁴. Esto quiere decir que, consciente o inconscientemente, la educación es ya considerada, en la práctica, como un instrumento político de primer orden.

Si nos atenemos a la cuantificación de fuentes disponibles, A. León apunta 1240 cuadernos publicados íntegramente en los archivos parlamentarios, 1103 extractos publicados por E. Allain y relacionados exclusivamente con cuestiones educativas, 417 extractos publicados por L. Bourrilly y consagrados también a esos problemas y una antología de textos publicada por P. Goubert¹⁵.

Los *Cahiers* son, por tanto, documentos históricos que recogen las inquietudes políticas y pedagógicas de un tiempo que se mueve entre la reforma y la revolución. En algunos casos, atienden preferentemente a aspectos de simple mejora del sistema educativo. En otros, en cambio, evidencian una voluntad clara de transformar profundamente el sistema educativo. Como veremos, existe una considerable distancia teórica y práctica

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 1090. La bibliografía a la que Antoine León remite en su artículo comprende, entre otras, obras de ALLAIN, E.: *La question d'enseignement en France d'après les Cahiers*. París, Renouard, 1886; BOURRILLY, L.: *Les Cahiers de l'Instruction publique en 1789*. París, Delagrave, 1901; GOUBERT, P., y DENIS, M.: *1789. Les Français ont la parole*. París, Julliard, 1964, y MORNET, D.: *Les origines intellectuelles de la Revolution Française (1715-1787)*. París, A. Collin, 1938.

entre lo que expresan los *Cuadernos* de 1789 y lo que serán las iniciativas concretas de los legisladores de la Revolución. Esta ambigüedad de los *Cahiers de doléances* es una consecuencia directa de la inestabilidad del poder político y de los intereses contrapuestos de la Nobleza, el Clero y el Tercer Estado.

Parece, pues, evidente que, en vísperas de la Revolución, todavía no se plantea con claridad y decisión el tema de la *generalización educativa*. La opinión pública y los primeros representantes del pueblo tienen un cierto temor a una generalización de la enseñanza *sin límites precisos*. Lo más corriente es que se hable de una instrucción elemental y técnica para el pueblo y de una enseñanza secundaria y superior para los sectores sociales más influyentes. Es decir, más o menos en la línea del reformismo ilustrado de La Chalotais.

Los redactores de los *Cuadernos* oscilan, pues, como decíamos, entre la reforma y la revolución. En los textos parlamentarios, se contempla ya un diseño que anuncia la futura e inexorable división de lo que debería ser la *escuela única*. Lo que entonces era un paso adelante, se convertirá muy pronto en un paso atrás. Las dos redes de escolaridad estudiadas por Baudelot y Establet estaban ya presentes en el nacimiento mismo de la escuela contemporánea. La escuela contemporánea nacía, pues, como una escuela de clase. Era la anticipación de la unidad precaria y la falta de cohesión del Tercer Estado. La última vez que proletarios y burgueses iban a combatir juntos —dirá Marx— sería en el último acto de la Revolución: exactamente en 1848. 1871 será el epílogo de la Revolución burguesa y el prólogo de la Revolución socialista.

LA REVOLUCION. LOS RAPPORTS

Será a partir del 14 de julio de 1789 cuando se empiece a hablar del problema educativo sin equívocos. Cada una de las clases sociales en liza va a defender encarnizadamente sus posiciones, presentando, sucesiva o simultáneamente, planes, programas, informes o anteproyectos de ley sobre educación, que serán acaloradamente discutidos. Como dice Lorenzo Luzuriaga, en su *Historia de la Educación Pública* ¹⁶, «con la Revolución, la educación nacional francesa comienza a convertirse verdaderamente en algo práctico y operativo». El trabajo teórico de los ilustrados se convierte en práctica concreta y en una posibilidad histórica real.

Cada uno de los elementos culminantes del proceso revolucionario (Asamblea Constituyente, Asamblea Legislativa, Convención, Directorio, época napoleónica) trata de llevar a la práctica sus ideas sobre la educa-

¹⁶ LUZURIAGA, L.: *Historia de la educación pública*. Buenos Aires, Losada, 1964, cuarta edición, p. 47 y ss.

ción nacional. Figuras clave que intervienen, en esos momentos, en asuntos educativos serán, entre otros, Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Romme, Lepeletier. Y, en casi todos los casos, su éxito no será inmediato, pero sus aportaciones serán irreversibles. Francia tendrá muy pronto un «sistema estatal de educación nacional», tal y como habían soñado los ilustrados, aunque con las inevitables correcciones introducidas por la historia real de los acontecimientos.

En su obra *Lire et écrite*, Furet y Ozouf sostienen una tesis a contracorriente. Afirman que la Revolución francesa, en contra de lo que se piensa, no ha significado un salto cualitativo espectacular en la alfabetización y escolarización de los franceses. Argumentan su posición en base al análisis comparativo, —muy minucioso y documentado— de la situación revolucionaria con la alfabetización y escolarización del Antiguo Régimen. Hasta aquí no habría nada que objetar. Lo erróneo de la tesis de Furet y Ozout radica justamente en la elección del subsistema educativo primario como elemento pedagógico angular del proceso revolucionario.

No es en la *primaria* donde reside la importancia de los cambios, sino en la *secundaria* y en la *superior*. La preocupación de la burguesía finisecular, siguiendo los preceptos de los ilustrados que se preocupaban en particular de la educación como cuestión de Estado, se centrará en la formación de élites dirigentes cualificadas. Napoleón recoge ese mandato de clase y se propone como objetivo principal la constitución de una importantísima red de *Lycées* y la reorganización total de las Universidades. La primaria —la educación *popular*— será la gran batalla del XIX, con Pestalozzi al principio y Férry al final de la centuria. Todavía era pronto para lograr la unificación de todos los subsistemas educativos. El Estado recién formado tenía que elegir y conceder prioridades y sus intereses de clase eran claros y reflejaban con precisión la correlación de fuerzas en el país. La educación, sin duda, empezaba a ser ya un *gran aparato*...

Bronislaw Baczko, en la obra ya citada, hace, como decíamos al principio, una lectura utópica de los *Rapports*. Se empeña en analizar lo desmesurado de sus objetivos, su carácter utópico clásico, cuando, en realidad, debería haber reparado más, mucho más, en lo que los *Rapports* anuncian... Porque los *Informes* revolucionarios serán los textos sobre los que se va a discutir durante más de cien años en la Historia de la Educación. No interesa, pues, en absoluto, situarlos en el tiempo breve y concreto en que se producen. Al contrario, deben ser proyectados en el ancho futuro en que darán todos sus frutos. La escuela de hoy, o mejor, el sistema educativo actual de los países capitalistas no es más que una variante de los *Rapports* ¹⁷, recortados en su dimensión revolucionaria inmediata y troceados en virtud de los procesos históricos ulteriores, en los que la burguesía y las clases dominantes se atrincheraron en el poder y pretendieron por todos los

¹⁷ Vid. BACZKO, B.: *Op. cit.*, p. 69.

medios frenar el despliegue liberador y las potencialidades creativas que contenían. Y eso no es utopía, sino corrección histórica en función de los intereses de clase. Lo «utópico» ya no lo es tanto en el transcurso de los procesos revolucionarios socialistas contemporáneos.

En su libro *Une éducation pour la démocratie*, el profesor Baczko se limita a una introducción, con el análisis de fondo que acabamos de apuntar. Es una revisión de la Revolución francesa en su vertiente pedagógica —o mejor, escolar—, en la línea de la obra de Furet/Ozouf. Revisión, en mi opinión, típicamente academicista y excesivamente centrada en los problemas de la alfabetización y la escolarización primaria. La misma antología de *Rapports* —incompletos— que nos presenta resulta demasiado sesgada. Y aún así es perfectamente posible hacer una lectura muy distinta de su misma muestra antológica.

Existen demasiados indicios de que la antología de Baczko es un intento más de desactivar los efectos de la Revolución francesa, de minimizarla o incluso de negarla. Bajo el pretexto de la desmitificación, se esconde la reacción. De la misma forma que Furet ataca frontalmente el carácter de la Revolución en *Pensar la Revolución francesa*, Baczko hace lo propio con los grandes proyectos educativos de 1789-1799. Toma por utopía aquello que la burguesía no quiso poner en práctica, sencillamente porque iba contra sus intereses.

De Mirabeau (1749-1791) nos quedan algunas notas de discursos importantes. En uno de esos discursos [*Sobre la Instrucción Pública y la organización del cuerpo de enseñanza*], Mirabeau defiende el principio de la *libertad de enseñanza*. A partir de entonces, éste será ya un tema recurrente en la Historia contemporánea de la educación pública y estará en boca de los principales artífices de las políticas educativas de nuestro tiempo, aunque con las intenciones más diversas. El discurso de Mirabeau a que aludimos es una dura diatriba contra el Estado del Antiguo Régimen.

En un primer momento, Mirabeau —un reformista— no es partidario del intervencionismo absoluto del Estado en cuestiones educativas. Pero, a pesar de sus reservas teóricas y de principios, y teniendo en cuenta el estado lamentable de la educación privada, cree que la Asamblea debería elaborar un proyecto de organización de la enseñanza pública que garantice una efectiva libertad de enseñanza.

Teniendo en cuenta la situación política del momento, para Mirabeau, sólo el Estado podía garantizar esa libertad. Considera que hay que poner en marcha un plan «para comprometer a los maestros en la nueva tarea y que sea capaz de apoderarse del espíritu de la juventud»¹⁸. Tendrá que ser la Asamblea la que decida qué escuelas serán sostenidas y fomentadas por el Estado y qué tipo de instrucción deberán seguir en ellas los alumnos.

Por su parte, Talleyrand (1758-1838) es autor de un *Rapport sur l'Instruc-*

¹⁸ LUZURIAGA, L.: *Op. cit.*, p. 50.

tion publique, presentado en la Asamblea en 1791. En él, Talleyrand considera a la educación como *un poder*, puesto que actúa: 1) sobre el perfeccionamiento del «cuerpo político» y 2) sobre la «prosperidad general». Momento históricamente importantísimo y consideración cualitativamente nueva de la educación. Al ser entendida como *un poder*, la educación se convierte objetivamente en un aparato del Estado. Su incidencia en el perfeccionamiento del «cuerpo político» la transforma en un excepcional vehículo transmisor e inculcador de ideología. Por otra parte, la influencia de la educación en la «prosperidad general» pone sobre el tapete el tema capital de su acción directa en la economía y en el sistema productivo. Quedan así planteadas en la práctica las correlaciones sistema político/sistema educativo y sistema educativo/sistema productivo.

Pero, oigamos al propio Talleyrand:

«Les pouvoirs publics sont organisés: la liberté, l'égalité existent sous la garde toute-puissante des lois; la propriété a retrouvé ses véritables bases; et pourtant la Constitution pourrait sembler incomplète, si l'on n'y attachait enfin, comme partie conservatrice et vivifiante, l'instruction publique, que sans doute on aurait le droit d'appeler un *pouvoir* [cursiva en el texto], puisque'elle embrasse un ordre de fonctions distinctes qui doivent agir sans relâche sur le perfectionnement du corps politique et sur la prospérité générale»¹⁹.

Para Talleyrand, la educación es, además, pieza importantísima para la feliz implantación de la nueva Constitución, como ya significara Helvétius y como recogerán más tarde muchos pedagogos del XIX y del XX. «La instrucción —dice— ensancha la libertad civil y ésta, a su vez, la libertad política». Y la libertad política «impide la aparición del despotismo»²⁰.

La única instrucción que el Estado debe ofrecer *con la mayor gratuidad* (reparese en el posibilismo) «es la esencialmente común a todos, por ser necesaria para todos»²¹. Se trata, evidentemente, de la educación elemental tal y como sería entendida por las burguesías nacionales de nuestra época. La finalidad esencial de esa educación es «enseñar a los niños a que lleguen a ser un día *buenos ciudadanos*»²². Coincidencia total con las concepciones expuestas por Diderot en su *Plan de una Universidad para el gobierno de Rusia*. Diderot llamaba aquí la atención sobre el papel de la educación como agente principal del cambio de mentalidad y sobre su función de ajuste entre lo que él llamaba «ley natural» y «ley civil», indis-

¹⁹ BACZKO, B.: *Op. cit.*, p. 109 [Los poderes públicos están organizados: la libertad, la igualdad existen bajo la vigilancia todopoderosa de las leyes; la propiedad ha encontrado de nuevo sus verdaderas bases; sin embargo, la Constitución podría quedar incompleta si no se le añade, como parte conservadora y vivificante, la instrucción pública, a la que sin duda debemos llamar un *poder*, ya que abarca un orden de funciones distintas que deben actuar constantemente en el perfeccionamiento del cuerpo político y en la prosperidad general].

²⁰ *Cit.* por LUZURIAGA: *Ibidem*, pp. 50-51.

²¹ *Ibidem*, p. 51.

²² *Ibidem*.

pensable para el buen funcionamiento de la sociedad y del Estado. Sólo que aquí, Talleyrand, consciente de los recursos aún limitados del nuevo Estado, cree que la educación debe ofrecerse, pero no «imponerse». Esa «imposición» implicaría la *gratuidad* y la *obligatoriedad* y este nuevo «salto» en la evolución del sistema educativo sólo se produciría «teóricamente» con el *Rapport* Condorcet. Talleyrand interpreta todavía la educación como un *servicio*, pero no como un *derecho*, aunque ya dejara de ser un *privilegio*... (En realidad, habría que recorrer aún un largo camino...).

Sobre el carácter *constitucional* de la Instrucción Pública ²³, dice Talleyrand:

«La première instruction serait placée dans chaque canton, ou, plus exactement, dans chaque division qui renferme une assemblée primaire (...).
...Il faut que l'instruction s'allie le plus possible au nouvel état des choses, et qu'elle présente, dans ces diverses gradations, *des rapports avec la nouvelle Constitution* [cursiva nuestra]» ²⁴.

Parece fuera de toda duda que las cinco *Memorias* de Condorcet sobre educación y, particularmente, su *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (abril-diciembre, 1792) son el elemento definitivo que catapulta a la educación como tarea primordial del nuevo Estado y que la convierte en palanca de transformación social de primer orden. Desde ese momento, los políticos saben ya que no puede haber revolución política posible si no va acompañada de una revolución educativa paralela. El *Rapport* Condorcet vendrá a ser el alfa y el omega de toda reforma educativa importante y el punto de referencia inevitable de las políticas educativas que se pondrán en marcha a lo largo del XIX y aún en el primer tercio del XX.

Para Condorcet, la educación significa: 1) ofrecer a todos los individuos los medios de proveer a sus necesidades; 2) asegurar el bienestar; 3) conocer y ejercer sus derechos y comprender y cumplir sus deberes; 4) capacitar y cualificar al individuo para el desarrollo de sus capacidades naturales y garantizar la igualdad de hecho entre los ciudadanos. He aquí el resumen más expresivo del programa educativo de la burguesía a lo largo del siglo XIX. Como dice Carlos Lerena, en la segunda cita que encabeza este trabajo, «cuando termina el siglo, tanto en el campo de las ideologías pedagógicas, como en el de la política escolar, casi todo lo esencial se ha dicho, y casi todo lo significativo ha sucedido ya. Básicamente, con esos materiales ideológicos es con los que trabaja todo el siglo diecinueve».

Condorcet da un paso más que Talleyrand. La instrucción pública es un *deber de justicia* para los poderes públicos. Elabora después un detallado programa educativo en el que introduce con claridad el principio del

²³ Véase HELVETIUS: *Op. cit.*, *passim*. y LUZURIAGA, L. nota 9.

²⁴ BACZKO, B.: *Op. cit.*, p. 119.

laicismo. Cree necesario separar la moral —ética civil— de los dogmas religiosos. La moral religiosa debe ser sustituida por la moral civil. Jules Férry libraría, en Francia, la batalla decisiva por el laicismo.

Esta nueva forma de la conciencia social, a la que contribuyó de manera decisiva Condorcet, dará lugar a que se imponga paulatinamente una nueva mentalidad en el pueblo francés. Y esa nueva mentalidad se deberá, en buena medida, a la presencia creciente de la *instruction civique* en los establecimientos escolares. Se producirá así un giro radical en lo que Louis Althusser denominará las *ideologías prácticas*.

En el *Informe* de Condorcet, las *ciencias* ocupan el lugar preeminente que ocupaban las *letras*. La cultura científica era considerada ya, en amplios círculos —la aportación ilustrada había sido fundamental—, como la cultura de vanguardia. Es un adelanto de lo que será el positivismo. También aquí, Condorcet resume y sintetiza las aspiraciones de la burguesía: espíritu científico, positivo y práctico.

Libertad de conciencia, libertad de enseñanza, libertad de doctrinas. Trinidad burguesa y rousseauiana que desarrolla Condorcet. Libertad de conciencia para poder combatir la religión. Libertad de enseñanza porque el Estado no tiene todavía los medios de subvenir a las necesidades sociales en materia de educación ni era «todavía» el Estado que pretendía la burguesía, libertad de doctrinas para que desaparezcan las trabas que se oponen al progreso científico. Como se ve, efectivamente, aquí ya está casi todo...

G. Romme, en su *Rapport sur l'Instruction publique*, presentado por Lanthenas en la Convención, en diciembre de 1792, retoma las ideas de Condorcet, «acentuando sin embargo su orientación laica»²⁵ y, desviándose de la línea condorcetiana, trata de aprovechar la coyuntura política, tan agitada, de aquel final de año, para modificar algunos aspectos importantes del *Rapport* Condorcet. Al mismo tiempo, el diputado Romme se interna en su *Informe* en toda una serie de consideraciones teóricas sobre los conceptos de *instrucción y educación*. Ello era prueba indudable de que el pensamiento político-educativo se había ido adensando en los últimos tiempos y, en esta nueva fase de la Revolución, cerca ya de su momento álgido, la *instrucción pública* (o, lo que es lo mismo, la educación como asunto vital para el Estado) era un tema apasionante y absorbente para los diputados de la Convención.

Véase el enfoque de G. Romme a través de estas citas sueltas, correspondientes a la *Seconde Question* de su *Informe* y bajo el epígrafe *Que doit être l'instruction publique?*, a propósito de *instrucción y educación*:

«L'instruction éclaire l'esprit, exerce toutes les facultés intellectuelles, étend la domaine de la pensée.

²⁵ BACZKO, B.: *Ibidem*, p. 263. Bronislaw Baczko nos proporciona una detallada *Notice* de cada uno de los autores de los *Rapports*.

L'éducation développe le caractère, imprime à l'âme une impulsion salutaire, dirige la volonté...
L'instruction recueille les fruits de l'expérience et des méditations...
L'éducation en fait un choix...
L'instruction, sans *l'éducation*, donne les talents et de l'orgueil, des moyens et de la jactance...
L'éducation sans *l'instruction* ne peut former que des habitudes et conduire à tous les préjugés...»
 (Cursiva nuestra) ²⁶.

El 13 de julio de 1793, Maximilien Robespierre presenta en la Convención Nacional el *Plan d'éducation nationale* de Lepeletier. En su discurso, Robespierre dijo, entre otras cosas:

«Avec la mémoire de ses vertus, Michel Lepeletier a légué à la patrie un plan d'éducation publique, que le génie de l'humanité semble avoir tracé» ²⁷.

El *Plan* de Lepeletier es considerado como la obra más radical y audaz de los *Rapports* sobre educación debatidos en Francia durante este período revolucionario. Luzuriaga afirma al respecto:

«El proyecto es una mezcla de ideas utópicas, inspiradas en la educación espartana y de ideas originales, entre ellas, por primera vez, la de la obligación escolar» ²⁸.

El *Plan* de Lepeletier es quizá el trabajo más profundo de los presentados a debate. A pesar del contenido utópico que en él late —tal y como subrayan Luzuriaga y Baczko—, lleva muy lejos los objetivos revolucionarios en materia educativa y sintetiza espléndidamente lo mejor de las teorías existentes de tipo pedagógico y el proyecto político jacobino. He aquí algunas muestras:

«La Convention nationale doit trois monuments à l'histoire: la constitution, le code des lois civiles, l'éducation publique» (p. 348).

«Former des hommes, propager les connaissances humaines; telles sont les deux parties du problème que nous avons à résoudre. La première constitue l'éducation, la seconde, l'instruction» (p. 348).

«Prolonger l'instruction publique jusqu'à l'adolescence est un beau songe: quelquefois nous l'avons rêvé délicieusement avec Platon quelquefois nous l'avons lu avec enthousiasme, réalisé dans les fastes de Lacédémone: quelquefois nous en avons retrouvé l'insipide caricature dans nos collèges»... ²⁹ (p. 353).

Están presentes, en las citas anteriores, los problemas más agudos y serios de la educación revolucionaria: la relación constitución/legislación/

²⁶ *Ibidem*, p. 272.

²⁷ *Ibidem*, p. 347.

²⁸ LUZURIAGA, L.: *Op. cit.*, p. 55.

²⁹ BACZKO, B.: *Op. cit.*, pp. 348-353.

educación pública, la distinción educación/instrucción ³⁰ y la necesidad política de la generalización educativa.

Ilustración, *Cahiers* y *Rapports* son, pues, los elementos angulares para la constitución de los sistemas educativos contemporáneos. Sin ellos, la educación pública de nuestros días no puede ser entendida ni explicada.

³⁰ En un trabajo conjunto con Narciso de Gabriel, en fase de preparación, ahondamos en esta distinción, así como también en otros aspectos importantes de los *Rapports*. En él, tratamos de hacer un análisis de contenido y de la proyección histórica de los *Informes*, abordando igualmente las consecuencias de las reformas educativas napoleónicas.

LA SUBVENCION PUBLICA AL SISTEMA DE ENSEÑANZA PRIVADA: LEGISLACION, CUANTIFICACION Y DESTINO

Antonio FARJAS ABADÍA

REGULACION LEGAL DE LAS SUBVENCIONES

El trasvase de dinero público a centros privados no es un hecho novedoso en la enseñanza española. Tradicionalmente se ha venido subvencionando a los centros privados de enseñanza, si bien de forma algo diferente a la actual. Se subvencionaba esencialmente a la Iglesia, tratando de favorecer la actividad de una organización en íntima relación con el poder político. En la actualidad, se trata de «dar la posibilidad de estudiar a todo el mundo» y, para ello, se regala dinero público a centros privados eclesiásticos y no eclesiásticos.

Los fundamentos ideológicos que justifican esta actuación no se limitan a querer ofrecer una simple igualdad de oportunidades. Se introduce, además, el concepto del derecho a la educación, la igualdad de acceso a la educación y, por tanto, se reconvierte en la obligación estatal de ofrecer a todo niño una plaza escolar en un centro, sea de propiedad e ideario cualesquiera. El medio es la subvención en el primer quinquenio a partir de 1970, posteriormente, el concierto escolar. Mientras no se demuestre lo contrario, se trata de una forma vergozante de dilapidar el dinero público. Es difícil entender que un país con fuertes déficit escolares pueda permitirse el lujo de dedicar parte de su presupuesto a regalar fondos a centros privados para conseguir la gratuidad de la enseñanza obligatoria. De acuerdo con un principio general aceptado, e incluso defendido, por todos los grupos sociales, se anula la posibilidad de construcción de un sistema público de enseñanza y se defienden particularismos ideológicos y sociales que podrían hacerlo por sí mismos, como es de derecho en un sistema

democrático, sin el sustento de dinero estatal, autonómico o de cualquier otro tipo de organismo público.

La delimitación de a quién deriva el dinero público y quién controla ese dinero se hace más complicada al estar transferidas las competencias en Educación a cada Comunidad Autónoma. Que esto no es una afirmación gratuita lo prueban las informaciones periodísticas sobre subvención de gobiernos autónomos a centros religiosos en Cataluña y el País Vasco durante el año 1987. Sin embargo, no podemos estar siguiendo la pista a estos hechos a través de todos y cada uno de los organismos estatales. Que distintas instituciones de ámbito autonómico, provincial, local, etc., vayan subvencionando o no centros privados no sería más que la continuación de la falta de lógica social en el uso del poder por parte del Gobierno Central, un abuso sobre los bienes comunes según la capacidad de presión que se posea o según el control que se ha obtenido sobre los asuntos públicos.

En el título II, relativo a centros docentes, capítulo III, centros no estatales, artículo 94, punto 4, de la Ley General de Educación, se dice:

«a) En el más breve plazo, y como máximo al concluir el periodo previsto para la aplicación de la presente Ley, La Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas.

b) A los efectos de la referida subvención, se establecerán los correspondientes conciertos, de conformidad con lo que determina el artículo 96 de esta Ley.

c) En el caso de que los edificios e instalaciones dejaren de dedicarse entera y exclusivamente a la actividad docente a que se refiere este apartado, antes de cumplirse los treinta años, la Entidad beneficiaria quedará obligada a la devolución al Estado de las cantidades percibidas correspondientes a dicha cuota de amortización, más los intereses, salvo que hubiese cesión definitiva al Estado de los mencionados edificios e instalaciones.»

El artículo 96 del mismo título y capítulo anteriores, dice:

«Uno. Los centros no estatales podrán acordar con el Estado conciertos singulares, ajustados a lo dispuesto en la presente Ley y en los cuales se establecerán los derechos y obligaciones recíprocos en cuanto a régimen económico, profesorado, alumnos, incluido el sistema de selección de éstos y demás aspectos docentes. Los conciertos podrán afectar a varios Centros, siempre que pertenezcan a un mismo titular. (Referencia clara a los centros de órdenes religiosas.)

Dos. Corresponde al Gobierno el establecimiento de las normas generales a que deben ajustarse los conciertos en los distintos niveles educativos, así como la aprobación de los conciertos mismos. El establecimiento de las normas generales requerirá el dictamen previo del Consejo de Estado.

Tres. En los conciertos que afecten a Centros que impartan la enseñanza gratuita a que se refiere el artículo 2, punto 2, de esta Ley¹, el régimen económico que se

¹ Este artículo dice así:

«Dos. La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los español-

establezca será el adecuado para dar efectividad al principio de gratuidad. No podrán establecerse enseñanzas complementarias o servicios que comporten repercusión económica sobre los alumnos sin previa autorización del Ministerio.

Cuatro. El coste de sostenimiento por alumno y la cuota de amortización a que se refiere el apartado cuatro a) del artículo 94 de esta Ley serán reglamentados por el Ministerio de Educación y Ciencia y revisados periódicamente.»

Esta transcripción exacta del artículo 96 de la Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970, es el refrendo legal de las consabidas subvenciones. Como en tantas otras ocasiones, la Ley viene a reconocer unas prácticas de hecho. Tal como puede verse analizando las Partidas Presupuestarias del MEC, la subvención a centros privados de enseñanza, sobre todo religiosos, debió ser moneda corriente durante la España franquista. La Ley venía simplemente a reconocer que la Iglesia y sus órdenes religiosas no estaban (ni están, como han demostrado recientemente) dispuestas a ejercer su actividad como una institución privada y particular más, sino que, mediante su control de la enseñanza, exigían y exigen dinero público.

Lo legislado en la Ley General de 1970 es desarrollado por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985 con el ánimo de defender el derecho a la educación de todos dentro de un sistema dual de enseñanza, tal como indica en su preámbulo. Y se pone en funcionamiento con el Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos. En este Reglamento se establecen los procesos administrativos necesarios, las exigencias para la concertación, causas de renovación de la misma, etc., estableciendo un plazo de cuatro años para la renovación, si procede, del concierto. En realidad, se trata de unos textos legales de múltiples aplicaciones y usos. Dependiendo de la voluntad política gubernamental, puede interpretarse como se quiera. Llega a tal punto esta ambigüedad, que hasta la percepción de cantidades suplementarias para las que otras leyes parecerían ser restrictivas, en este reglamento son perfectamente aceptables, no como pago a la enseñanza obligatoria, sino como complemento de actividades realizadas no discriminatorias, no lectivas y sin carácter lucrativo, previa propuesta del consejo escolar a la Administración educativa competente. Con la continua queja empresarial de que la subvención no cubre el coste real, ya tenemos el camino para cubrirlo: mediante el pago familiar. Con ello se asienta el factor de la discriminación económica, al que se

les. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán también, obligatoria y gratuitamente, una formación profesional de primer grado.

Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional de primer grado de forma gratuita.»

suman otros como: no pertenecer al grupo que crea un centro, la ubicación de los mismos, etcétera.

La nueva realidad política española se ha limitado en este terreno a desarrollar la ley mediante la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, no atreviéndose a cuestionar esta situación los sucesivos gobiernos socialistas. Para constituir una sociedad sólidamente democrática han preferido marchar junto con la Iglesia y la empresa privada en la formación de las nuevas generaciones, en vez de asumir la obligación pública de una red de enseñanza propia, sólida e independiente. Esta concesión, junto a una sensación de mala conciencia, destaca en cuantos textos se quiera. Han aceptado las presiones eclesiásticas y de los sectores más conservadores españoles, pese a que de vez en cuando se levantan y se oyen objeciones a ser maltratados por esos mismos sectores. Es decir, les vamos a subvencionar, pero no porque nos hayamos dejado engañar, que bien sabemos su papel, sino porque no nos queda más remedio. De momento y al calor público se fortalece una red privada que progresivamente dejará la tarea de formar la mayoría de la población a la enseñanza pública y se reservará determinadas clases en el camino hacia el cumplimiento de la carrera estudiantil. No parece que se pueda ir avanzando hacia cuotas más altas de igualdad social mediante el sistema seguido por los actuales gobiernos. Acaso cabe achacarles el logro de intentar terminar la completa escolarización en la enseñanza primaria. Algunos aspectos de cohesión social se irán logrando, pero lo fundamental radicaría en que los hijos de clases trabajadoras mediante sus esfuerzo y el de sus familias fueran accediendo a profesiones y labores que tienen mucho que ver con su posición social. No se puede dejar para sólo algunas clases tareas sociales de gran incidencia en la vida socio-política. Más claramente, si algunos autores pueden decir que la función primordial que cumplen los titulados superiores (procedentes sobre todo de clases medias y altas) —en mayor medida los de clases medias— es una labor de mediación, de conciliación, de reducción de la violencia social entre las clases es porque estos titulados proceden de tal posición. Que otros titulados cumplieren las mismas funciones es gratuito afirmarlo. La labor de los intelectuales no es homogénea, como no lo es la acción de los centros educativos, ni de los centros universitarios, ni de la propia institución escolar. Si bien los resultados genéricos de tal institución, así como las funciones que impulsaron su creación tuvieron tal sentido.

Tal como dijo el ministro (Maravall) en la presentación en las Cortes de la LODE ²:

² P. 15. El subrayado es mío. Madrid, «Ley Orgánica del Derecho a la Educación». *Cuadernos Legislativos*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del MEC, 1986 (3.ª edición, 1.ª en 1985), 144 pp.

«El presente proyecto de ley pretende reflejar y respetar ese marco amplio que permita el juego de diversas opciones. No refleja una concepción partidista, que hubiera podido dar lugar a un proyecto centrado en torno a la oferta estatal de educación y a la escuela pública como modelo, reconociendo la iniciativa privada, pero haciéndola funcionar en régimen de precios con tal sólo ocasionales ayudas del Estado por razones sociales. Esta concepción no hubiera infringido la Constitución, pero sí hubiera roto su espíritu de compromiso. Tampoco hubiera roto, como he dicho, con el modelo de muchas democracias occidentales, cuyo sistema educativo funciona así, pero sí hubiera producido una quiebra respecto de la situación presente con consecuencias negativas para la educación y para las relaciones políticas en nuestro país.»

Es decir, el proyecto socialista es otro, pero la enorme fuerza de algunos sectores españoles y motivos políticos de convivencia democrática son los responsables de que no se lleve a efecto ese programa y se acepte, regule y legisle el sistema de conciertos escolares. Son motivos políticos, la no conveniencia de enfrentarse con los poderes tradicionales de la enseñanza. Y a continuación vuelve a insistir en un programa más socialista:

«Insisto sobre este tema. En nuestro país, se podría asegurar un régimen pleno de libertad de enseñanza, como en la mayoría de las democracias, asegurando el derecho a una educación básica y gratuita mediante una red de centros públicos en la que se garantizase la neutralidad ideológica y el respeto a los principios democráticos de convivencia, siempre que se reconociese también la libertad de creación y dirección de instituciones de enseñanza, la libertad de escoger el tipo de educación que habrá de darse a los hijos, la libertad de escoger escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas y de que los hijos reciban la educación religiosa y moral que se desee.

Ahora bien, estas libertades no llevan aparejada la obligación, o no tendrían por qué llevar aparejada la obligación, de financiar la enseñanza privada. De la misma forma, la libertad de asociación o la libertad de empresa no exige financiación pública para que su existencia tenga lugar plenamente. Ni de la Constitución, ni de la Declaración de Derechos Humanos, ni de los pactos internacionales de derechos civiles y políticos o de derechos económicos, sociales y culturales, puede derivarse la necesidad de financiar la libertad de enseñanza. Lo repito. Esta financiación no existe en la mayoría de las democracias occidentales. En Italia, incluso, está expresamente prohibida por la Constitución.»

En fin, el Gobierno tiene problemas con otras fuerzas sociales. La Iglesia y el empresario privado son fuerzas excesivamente potentes como para que un gobierno socialista se atreva a enfrentarse resueltamente a ellas. Se limitan, como bien dice, a reconocer lo existente y modernizar y racionalizarlo, no a cambiarlo:

«A diferencia de otros momentos históricos, fuese de quien fuese la responsabilidad, el proyecto de Ley reconoce lo ya existente, entre otras cosas, porque los productos sociales son resultado de una larga historia que no cabe ignorar. Pretende modernizar y racionalizar el sistema, eso sí, porque el respeto a un legado histórico no puede suponer la pasividad ante el mandato constitucional o la dejación de los deberes de justicia y libertad que competen al Estado.»³

³ Idem, p. 16.

Esa larga historia que no cabe olvidar es exactamente el resultado de muchos años de dejación pública de la enseñanza, la organización que debía crear las bases ideológicas de la convivencia. La dejación de la enseñanza en manos privadas es la larga historia que debe respetarse. Se limitan a asentar lo existente con unas contrapartidas mínimas y retardando, cuando menos, avances en pro de mayor igualdad social. Que no es objetivo, ni función única de la enseñanza, pero que en algo contribuye. Se alían en los momentos del cambio esas clases de la cultura civil, con las eclesiásticas.

Pese a todas las objeciones que se hacen a la política gubernamental, debe valorarse positivamente el esfuerzo de racionalización realizado en este terreno en particular. La multiplicación de órdenes ministeriales y la dispersión de las múltiples subvenciones, así como los distintos grados de subvención que se establecían, creaban un maremagnum de difícil aclaración.

Desde 1970, y aún antes, en España se subvenciona todo tipo y nivel de enseñanza privada, aunque se trate de favorecer, principalmente, la total escolarización básica. Como puede verse en el cuadro 1, se produce desde mediados de los años setenta un trasvase del apoyo público desde la enseñanza privada secundaria a la primaria. Con anterioridad a la Ley Gene-

Cuadro 1
DISTRIBUCION DE LAS SUBVENCIONES POR NIVELES
DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA
 (Tantos por ciento)

<i>Año</i>	<i>Pre-escolar</i>	<i>EGB</i>	<i>FP</i>	<i>BUP-COU</i>	<i>Univer-sidad</i>	<i>EPA</i>	<i>E. Esp.</i>	<i>Total</i>
1964-65	—	13,87	19,36	62,97	3,78	—	—	99,98
1966-67	—	18,54	0,77	66,03	14,64	—	—	99,98
1968-69	—	14,35	7,02	63,52	12,39	—	2,72	100,0
1970	—	10,60	9,67	66,58	10,65	—	2,50	100,0
1971	—	8,81	10,43	60,89	17,17	—	2,68	99,98
1972	—	16,04	18,99	50,77	12,63	1,57	—	100,0
1973	—	49,90	12,01	34,31	—	0,67	3,10	99,99
1974	—	69,69	7,45	14,83	6,16	0,56	1,31	100,0
1975	—	90,89	5,90	—	1,98	0,44	0,77	99,98
1976	—	87,91	9,93	—	1,26	0,37	0,52	99,99
1977	2,02	87,18	6,43	2,71	0,76	0,38	0,52	100,0
1978	1,80	80,38	12,63	3,13	0,61	0,45	1,00	100,0
1979	0,16	82,83	11,55	3,57	0,59	0,06	1,22	99,98
1980	1,42	82,83	11,39	3,90	—	0,08	0,38	100,0
1981	0,59	80,85	14,89	3,59	—	0,06	—	99,98

ral de Educación y hasta su aplicación, la subvención estatal se dirigía mayoritariamente a la enseñanza de calidad, la secundaria. Posteriormente, este apoyo se dirige a la enseñanza obligatoria en su doble vertiente: primaria y secundaria profesional. También con anterioridad a 1970 puede revisarse gran número de órdenes ministeriales que son subvenciones para distintos fines (construcción, equipamiento...) de centros privados. No parece consecuente plasmar aquí el seguimiento que se ha hecho de órdenes ministeriales, revisando, por niveles educativos, los requisitos que se han exigido, preferencias, dinero por módulo, instrucciones de obras de transformación, etcétera.

La subvención a la totalidad, al precio y para cubrir la subida de costes son fórmulas ya superadas, luego carece de interés seguir insistiendo en ellas. Otra posible fórmula de intervención que se pensó y ha sido rechazada es la del Bono escolar. Tampoco incidiremos en ella ⁴, ya que todo esto queda zanjado por los conciertos escolares. El actual sistema cada año acuerda la cantidad por módulo de los centros concertados y desaparece si la subvención es al 50, 75 ó 100 % o, más complicado en los últimos años, al 62,7, al 81,09 o al 100 %.

DINERO PUBLICO A LA ENSEÑANZA PRIVADA

Considero que, para los objetivos de este trabajo, es suficiente la presentación general de los datos obtenidos como cantidades destinadas por el Estado a subvencionar los centros privados. Un análisis pormenorizado de su evolución según niveles educativos, presentando su conversión en pesetas constantes y los porcentajes sobre el conjunto de las subvenciones, nos hace entrar en un detallismo inútil, a mi entender, de resultados que pueden mostrarse con la sola presentación del conjunto, tal como queda expresado en el cuadro 2.

La construcción de estos datos ha sido sumamente laboriosa y creo que conviene explicarla brevemente. La fuente de los datos son los presupuestos generales del Ministerio de Educación y Ciencia y los de los Organismos Autónomos. Con las distintas partidas presupuestarias, se construye la subvención por niveles cada año, que pasa a la columna correspondiente del cuadro presentado en estas páginas. Por tanto, todas las colum-

⁴ Un buen estudio de proyección directamente política planteando el proyecto de UCD es el informe de Javier Díaz Malledo: «El cheque escolar y la verdadera historia de los bonos para educación», Madrid, 1980. *Informes y Documentos*. Fundación IESA («Investigaciones económicas y sociales aplicadas»). En la primera parte presenta las diferentes modalidades teóricas de bonos escolares y la experiencia (única existente) de Blum Rock. En la segunda, critica el cheque escolar de UCD que, en definitiva, no era sino una nueva fórmula de financiación a los centros privados, encubriendo un modelo mal visto como las subvenciones.

Cuadro 2
SUBVENCIONES A LOS CENTROS NO ESTATALES POR AÑOS Y NIVEL EDUCATIVO
 (En miles de pesetas)

Años	NIVELES EDUCATIVOS							VALORES QUE AÑADIMOS A LOS OBTENIDOS DE LOS PRESUPUESTOS GENERALES CORRESPONDIENTES AL M.E.C.				
	Pre- escolar	EGB	FP	BUP-COU	Univer- sidad	E. P. Ads.	Educación Especial	TOTAL	Subv. a EE. Instit. Educa- Especial	Dif. EGB-FP gasto real en subv. y gastos presupuestad.	PP.FF.	TOTAL SUBVENC. Total anterior + 3 columnas anteriores
1964-65	—	88.678	123.720	402.343	24.182	—	—	638.923	—	—	—	638.923
1966-67	—	94.838	3.977	337.670	74.882	—	—	511.367	—	—	—	511.367
1968-69	—	163.740	80.100	724.327	141.350	—	31.000	1.140.517	—	—	—	1.140.517
1970	—	191.587	80.100	1.202.727	192.480	—	45.100	1.711.994	—	—	94.692	1.806.686
1971	—	194.887	136.000	1.346.327	379.680	—	59.200	2.116.094	—	—	94.692	2.210.786
1972	—	203.135	102.000	643.080	160.000	20.000	—	1.128.215	—	—	138.500	1.266.715
1973	—	750.000	102.000	953.000	—	18.742	86.000	1.909.742	—	635.938	231.500	2.777.180
1974	—	4.477.000	142.000	953.000	395.780	35.742	84.000	6.087.522	—	—	336.500	6.424.022
1975	—	8.230.000	142.000	—	205.000	45.742	79.800	8.702.542	—	1.162.511	468.250	10.333.303
1976	—	13.285.578	200.000	—	205.000	60.742	85.000	13.836.320	—	1.026.834	1.417.440	16.280.594
1977	605.000	12.725.703	508.000	812.875	228.000	112.742	156.000	15.148.320	—	13.387.283 ⁵	1.417.440	29.953.043
1978	750.000	33.529.493	900.000	1.306.273	253.000	188.742	220.000	37.147.508	196.726	(350.114)	4.368.755	41.712.989
1979	75.000	38.582.442	563.921	1.665.479	278.000	30.000	—	41.194.842	566.399	—	4.805.630	46.566.871
1980	743.000	43.347.774	700.000	2.039.200	—	41.556	200.000	47.071.530	—	—	5.260.358	52.331.888
1981	400.000	55.020.508	600.000	2.448.903	—	41.556	—	58.510.967	—	—	9.536.908	68.047.875
1982 ¹	421.000	64.409.627	681.000	2.597.070	210.000	31.432	200.000	68.550.129	573.555	9.252.115	5.260.358	83.636.157
1983	379.000	59.326.000	546.000	2.427.583	149.600	78.076	56.800	62.963.059	—	33.698.400 ³	—	96.661.459
1984 ⁶	140.900	88.075.300	14.519.370 ¹	3.673.024	95.000	85.004	2.594.607	109.183.205	—	—	—	109.183.205
1985 ⁴	—	95.381.968	(14.519.370)	3.547.164	—	123.399	(2.594.607)	116.166.508	—	—	—	116.166.508
1986	—	101.105.000	15.536.822	3.967.441	—	123.399	4.098.498	124.831.160	—	—	—	124.831.160

¹ La Dirección General de Programas e Inversiones da para 1982 78.922.100.000 pesetas en EGB y FP. Luego hay 9.252.115.000, que colocamos en realmente gastado.

² Para 1983, la misma Dirección General da 93.028.400.000 pesetas para EGB y FP.

³ De los cuales, unos 15.000 millones corresponden a FP.

⁴ Las dos cifras entre paréntesis son supuestas.

⁵ Real Decreto-Ley 28/1977, de 2 de junio, añade 15.926 millones, de los que se dedican 13.375 a EGB. Por otro camino, las subvenciones a FP se cifraban en 2.053.330.000 pesetas.

⁶ Subvenciones dispersas no reconocidas salen a la luz. El presupuesto de este año es modélico, tanto que el del año siguiente es lamentable.

nas anteriores al primer «total» son datos procedentes de los presupuestos del Estado, sección Ministerio de Educación y Ciencia.

Las siguientes columnas corresponden a datos obtenidos de otras fuentes, bien de los presupuestos de los organismos autónomos del MEC o de los propios organismos directamente. Los datos obtenidos mediante las últimas fuentes suponen aumentos considerables, en algunos casos, sobre las subvenciones obtenidas en primer lugar. Un caso especial es el Patronato de Promoción de la Formación Profesional (PPFP). Es el organismo a través del cual se subvenciona a los centros privados de Formación Profesional, sin que apenas tenga otra función. A finales de los setenta y primeros de los ochenta bastante más de la mitad de su presupuesto lo dedicaba a esa labor. Presupuesto que no constaba con tal dedicación en los generales del ministerio, apareciendo ya en 1984 y 1986.

La mayoría de los artículos, trabajos y publicaciones reseñadas analizan únicamente las subvenciones a EGB y, dentro de ésta, las que corresponden a financiar la gratuidad en esta enseñanza obligatoria. En este trabajo, sin embargo, consideramos tanto las subvenciones para la gratuidad a EGB y FP-I, como las que se dan a las filiales de antiguos Institutos del Bachillerato o las que se dedican a construcciones, mobiliario, reformas, etcétera, de los centros privados.

Pese a esta cuidadosa elaboración de las cifras y pese a la inexistencia de cantidades mayores en los artículos y demás material revisado, las mismas pueden estimarse inferiores a la realidad. En primer lugar, porque no hemos considerado «las ayudas a los centros docentes no estatales, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional a través del importe de las becas asignadas a los alumnos gratuitos externos beneficiarios del Fondo Nacional de Igualdad de Oportunidades», tal como dice, por ejemplo, la Norma de 16 de diciembre de 1965. Es decir, no tocamos el tema de las ayudas a alumnos. Y, en segundo lugar, porque no hemos conseguido datos sobre subvenciones concedidas a través de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar. Se supone que este organismo ha subvencionado y puede estar subvencionando a centros no estatales, pues entrevistas realizadas sobre el tema en medios oficiales nos confirmaron que, en cuanto a la Formación Profesional, las subvenciones a centros no estatales para construcción... para las que se exigía expediente, se realizaban a través de la Junta y, por ello, el Patronato de Promoción a la Formación Profesional pasó en 1981 un total de 3.084.672.000 pesetas a la Junta, sección RAM (Reforma, ampliación y mejora). Por otra parte, en los presupuestos del MEC, 1974, Servicio 05, Dirección General de Programación e Inversiones, capítulo 7, artículo 72, podemos leer: «A organismos autónomos, Junta de Construcciones... con cargo a la dotación de este concepto se subvencionarán las inversiones en centros no estatales en este sector educativo, hasta un porcentaje máximo del 15 % del total del crédito, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.» Y, por

último, no hemos tenido en cuenta subvenciones para bibliotecas, archivos, informes, etc., por cuanto no pueden ser consideradas en sentido estricto como subvenciones a centros docentes no estatales, aunque puede que sí. En todo caso, no son cantidades excesivamente apreciables.

Podemos añadir otras apreciaciones sobre las cifras resultantes. En primer lugar, son sensiblemente superiores a las presentadas por el Informe FOESSA sobre las subvenciones durante la década de los setenta, aproximándose sólo en los últimos años ⁵. Otras fuentes para la década de los setenta dan lugar al cuadro 3, que se incluye en la página siguiente.

Cuadro 3
EL DINERO DE LAS SUBVENCIONES
SEGUN DIVERSOS MEDIOS DE COMUNICACION
(DECADA DE LOS SETENTA)
 (En millones)

Años	1	2	3	4	Presupuesto MEC	Participación % subv./ presup.
1973	1.386	1.386	—	780	65.251	2
1974	4.449	4.477	5.500	5.434	81.097	6
1975	9.210	9.392	10.150	10.150	101.017	10
1976	23.800	16.692	14.500 ⁵	18.200	132.003	13
1977	26.111	32.000	30.000	—	—	—
1978	33.529	—	—	—	—	—
1979	36.882	—	—	—	—	—
1980	59.919 ⁶	—	—	—	—	18

¹ *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, 15-12-78, p. 14.

² FETE, UGT, *Revista de los Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 3, p. 5

³ *Magisterio Español*, «Nadie está contento», 25-11-77, p. 24.

⁴ *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto 1976.

⁵ En noviembre de 1976 se elevaron a 23.840. *El Magisterio Español*.

⁶ Jordi: «El presupuesto de Educación para 1980», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 61, enero 1980.

Las subvenciones calculadas para la extracción del tanto por ciento sobre el presupuesto del MEC son: 1.386 m. en 1973, 5.000 en 1974, 10.000 en 1975 y 17.000 en 1976 (aunque luego fueran 23.840).

⁵ Informe FOESSA 1983. «Informe sociológico sobre el cambio social en España, 1975-1983.» Las cantidades que da el Informe FOESSA, citado: «Cuentas de las Administraciones Públicas», son: 1970, 379; 1971, 595.1; 1972, 774.6; 1973, 2.037.3; 1974, 4.077.2; 1975, 9.690.2; 1976, 13.285.6; 1977, 27.158.6; 1978, 34.860.7; 1979, 40.545.3; 1980, 51.557.6. Todo ello en millones.

Estas cifras son también recogidas por Carlos Lerena en «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación», pp. 220 del libro colectivo: «Educación y Sociología en España». Editorial Akal, Madrid, 1987, 624 pp. El artículo mencionado cubre las páginas 226-261.

Todos estos datos son perfectamente compatibles con los apuntados. Se aproximan mucho, excepto en algunos casos para los años 1976 y 1977. El año 1976 presenta unos 7.000 millones menos en nuestros datos, aunque la cifra que apuntan algunas fuentes es aproximada. Sin embargo, el Boletín del Colegio de Licenciados y la revista «Magisterio Español» afirman que esta cifra, semejante a la nuestra, aumentó hasta 23.840 millones en noviembre de 1976. Posiblemente ocurriera que a raíz de la huelga de colegios privados, en 1976, con el cierre de los mismos, se incrementase mediante Real Decreto-Ley 28/1977, de 2 de junio. El que en vez de los casi 30.000 millones que nos resultan, figure en algunas informaciones 32.000 millones, puede ser debido a que han considerado como subvención una partida del citado Real Decreto dedicada al Patronato de Promoción de la Formación Profesional que, en rigor, no puede tomarse en tales términos.

La discusión sobre la cifra de 1976 es importante, porque del análisis de las subvenciones del año 1977 presenta el mayor incremento, mientras que, aceptada esa subida de noviembre de 1976, resultaría este año como el de mayor incremento. En cualquier caso, las razones que lo impulsan son las mismas: la presión de la patronal.

Los datos resultantes son absolutamente fiables, e incluso puede que estén por debajo de los reales. Es muy difícil acceder a la realidad cuando no se publican datos oficiales sobre estos temas y cuando se hace, difieren a los expuestos por otras vías, también oficiales. Por otra parte, la propia evolución de las subvenciones en términos absolutos, conviene relativizarla con respecto al presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia. Así, entramos en otra barahúnda. Las cantidades presupuestarias del Ministerio de Educación y Ciencia deducidas de sus propios presupuestos, así como las que ha publicado recientemente el Ministerio son las que se reflejan en el cuadro 4.

Como puede observarse, los presupuestos son bastante parecidos, si bien algo mayores en los apuntados por el Ministerio. La utilización, sin más, de los datos ministeriales ofrece el problema de no conocer la dedicación de ese exceso presupuestado. Al añadirle en los últimos años las competencias autonómicas sabemos que aumenta la subvención, aunque no hayamos podido medirla, también aumenta el presupuesto, que si se añade. Por tanto, son una mejor referencia los presupuestos elaborados en este trabajo, si bien los presentamos junto a los oficiales para poder establecer comparaciones.

Las subvenciones establecidas, según nuestras estimaciones, suponen los siguientes porcentajes:

De los porcentajes sobre el Presupuesto se deduce que los primeros gobiernos democráticos dedicaron más parte del dinero disponible al sector privado que los posteriores gobiernos socialistas. Otro asunto que debe reconocerse es que existe una acción pública en la enseñanza, pequeña e indecisa, pero intervención al fin y al cabo. La imposición de algunas exi-

Cuadro 4
PRESUPUESTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

<i>Años</i>	<i>Presupuesto propio</i>	<i>Presupuesto datos del MEC¹</i>
1964-65	No consta	13.792,5
1966-67	19.320.471	21.520,4
1968-69	24.705.690	28.358,6
1970	42.447.063	45.247,0
1971	42.447.063	61.131,6
1972	59.273.400	63.740,3
1973	65.254.163	70.251,2
1974	81.097.203	86.847,2
1975	101.016.603	107.466,6
1976	132.003.488	140.753,5
1977	168.945.447	179.695,4
1978	233.845.108	233.845,1
1979	301.683.866	301.683,8
1980	313.755.421	382.369,4 ²
1981	384.922.394	444.078,4
1982	535.551.100	535.551,1
1983	669.808.200	669.808,2
1984	749.118.744	765.130,5
1985	823.854.973	857.798,1

¹ «Presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia en relación con el total del Estado», en «Datos y Cifras de la Educación en España, 1984/85». Servicio de Estudios Estadísticos del MEC. Madrid, 1987, p. 216. En la relación con el Presupuesto del Estado, el del Ministerio ha tenido su punto álgido en 1977, con un 18,57 % del total, para ir reduciéndose hasta el 14,04 en 1985, en continua reducción.

² A partir de este año se incluye el Presupuesto del Ministerio de Universidades e Investigación, los dos años que existió, y desde que los hay, las partidas que figuran en las Secciones de los Presupuestos Generales del Estado transferidas a las Comunidades Autónomas.

gencias al sector privado para ser subvencionado han determinado una menor aportación relativa estatal. Con muchas dudas, como hemos dicho en varias ocasiones al comentar las subvenciones, puede decirse que giran alrededor del 14 % del presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia, habiendo sido algunos puntos más alta en años anteriores. La entrada en vigor de la Ley General de Educación ha supuesto un incremento constante durante los primeros años, una estabilización en torno al 17 % en los años finales de la década y, con la reducción aplicada por los socialistas, una estabilización en torno al 14 % del presupuesto general de Educación. Estos porcentajes se traducen en un incremento permanente del dinero público dedicado a fines privados.

La última pregunta que pretende contestarse en este trabajo es: ¿A quiénes se subvenciona? Hay varios aspectos claros en este terreno. Las

Cuadro 5
PORCENTAJE DEL PRESUPUESTO DEL M.E.C.
DEDICADO A CENTROS PRIVADOS

Años	Presupuesto *	Subvenciones *	Subvenciones/ Presupuestos
1964-65	13.792.500	638.923	4,63
1966-67	19.330.471	511.367	2,65
1968-69	24.705.690	1.140.517	4,62
1970	42.447.063	1.806.686	4,26
1971	42.447.063	2.210.786	5,21
1972	59.273.400	1.226.715	1,90
1973	65.254.163	2.777.180	4,26
1974	81.097.203	6.424.022	7,92
1975	101.016.603	10.333.303	10,23
1976	132.003.488	16.280.594	12,33
1977	168.945.447	29.953.043	17,73
1978	233.845.108	41.712.989	17,84
1979	301.683.866	46.566.871	15,44
1980	313.755.421	52.331.888	16,68
1981	384.922.394	68.047.875	17,67
1982	535.551.100	83.636.157	15,62
1983	669.808.200	96.661.459	14,43
1984	749.118.744	109.183.205	14,57
1985	823.854.973	116.166.508	14,10
1986	—	124.831.160	—

* En miles de pesetas.

subvenciones a centros universitarios son, sin duda, aportaciones a la Iglesia, puesto que las universidades privadas existentes son eclesiásticas. También puede afirmarse que el apoyo a los centros de Bachillerato y COU procedentes de las antiguas «filiales» y «extensiones» de Institutos son también para la labor eclesiástica en educación. Tal como decía la FERE en su Asamblea de 1983, al expresar su voluntad de prestar un servicio educativo a todas las clases sociales, especialmente a los más necesitados, *«La expansión de la Enseñanza Media a través de secciones filiales de Institutos en suburbios y zonas rurales se consiguió, fundamentalmente gracias a los religiosos de la FERE, pues de las 322 secciones creadas en España, 276 —el 86 %— la entidad colaboradora era una Congregación religiosa. De las 324 escuelas-hogar repartidas por nuestra geografía —especialmente en las zonas más deprimidas—, 153 están dirigidas por religiosos, aunque en las estadísticas del MEC aparezcan como entidades públicas»* ⁶. Así, pues, parte de la subven-

⁶ Juan GONZALEZ ANLEO: *«El sistema educativo español»*, Madrid, 1985, 325 pp., pp. 36-37.

ción que hemos medido para BUP y COU va a las órdenes religiosas. Y vuelven a aparecer sistemas de subvención encubiertos, pero ya hemos comentado antes que la cuantificación realizada es, en realidad, el establecimiento de un mínimo. Queda por examinar a quiénes se subvenciona en Preescolar y EGB y enseñanzas homologadas con ellas. La Formación Profesional es un caso aparte, ya que es difícil conseguir incluso la información habitual de los otros niveles de enseñanza. No se puede saber, excepto algunos datos sueltos, a quiénes se subvenciona. Sabemos que en 1981-82, sobre 273.281 alumnos en FP, 107.863 estaban en centros de la Iglesia (el 39,57 %), pero al no existir datos segregados sobre subvenciones, no podemos añadir nada.

Puede considerarse que las subvenciones son un apoyo preferente para los centros eclesiásticos. Ya el informe FOESSA de 1975 haciendo mención a un informe no publicado, decía que *«habían llegado a la conclusión de que la mayoría de las subvenciones han ido a manos de la Iglesia, en general, y de la FERE, en particular, porque sus centros serían los que mejor cumplen las condiciones exigidas por el MEC. Buena parte del resto de las subvenciones habrían ido a parar a las grandes academias»* ⁷.

Esta afirmación es confirmada por datos oficiales ⁸. En 1977 los centros subvencionados, según clases y en tantos por ciento sobre el total de cada clase, son: centros dependientes de la Iglesia, el 63,94 %; centros dependientes de la iniciativa privada, 29,63 %; centros dependientes de Corporaciones Locales, 25,54 %; centros dependientes de otras entidades, 29,47 %. Los centros dependientes de la Iglesia representan el 34 % del total de centros privados, lo cual podía llevar a la conclusión de que, pese a estar subvencionados el 64 % de los mismos, la cuantía destinada a ellos fuese menor que la destinada al resto de centros privados. Pero ese 34 % contenía el 62 % de los alumnos matriculados en centros privados.

Actualmente, los niveles de subvención son más altos, cubriéndose la mayor parte de los centros privados existentes. En 1984-85 son los siguientes:

Podemos dejar de lado en este cuadro los centros de «otras confesiones religiosas», por su escasísima importancia numérica y los de «otra titularidad», porque aunque en ellos existe un nivel de subvención en EGB y colegios de varios niveles de más de dos tercios, no sabemos a quiénes corresponden. Nos centraremos en EGB y colegios de más de un nivel; es decir, colegios que incluyen pre-primaria y primaria y, tal vez, alguna clase más homologable con las anteriores. Dejando también de lado los centros sólo de preescolar, que no están subvencionados realmente, los centros de EGB privados no eclesiásticos están subvencionados el 67,06 % (283 de

⁷ *Enseignement gratuit* (manuscrito), Javier Misjoan, FOESSA, 1975, p. 320.

⁸ *«La educación en España, análisis de unos datos»*. Madrid, Tena Artigas. Servicio de Publicaciones del MEC, 1978, p. 24.

Cuadro 6
CENTROS PRIVADOS SUBVENCIONADOS
 (Los porcentajes sobre el total de cada grupo) *

<i>Titularidad</i>		<i>Preescolar</i>		<i>EGB</i>		<i>EPA</i>		<i>Más de un nivel</i>		<i>Escuelas Hogar</i>		<i>TOTAL</i>	
TOTAL PRIVADA		1.865		851		154		3.696		461		7.027	
Iniciativa particul.	Total	1.517	100	422	100	159	100	2.246	100	125	100	4.429	100
	Subvencionados	1	0,07	283	67,06	—	—	1.846	82,19	92	73,6	2.222	50,17
	No subvencionados ..	1.516	99,93	139	32,94	119	100	400	17,81	33	26,4	2.207	49,83
Iglesia católica	Total	294	100	388	100	22	100	1.354	100	314	100	2.372	100
	Subvencionados	1	0,34	369	95,10	—	—	1.326	97,93	291	92,67	1.987	83,77
	No subvencionados ..	293	99,66	19	4,90	22	100	28	2,07	23	7,33	385	16,23
Otras conf. religiosas	Total	1	100	3	100	—	—	10	100	—	—	14	100
	Subvencionados	—	—	2	66,67	—	—	10	100	—	—	12	85,71
	No subvencionados ..	1	100	1	33,33	—	—	—	—	—	—	2	14,29
Otra ti- tularidad	Total	53	100	38	100	13	100	86	100	22	100	212	100
	Subvencionados	1	0,89	24	63,16	—	—	67	77,91	7	31,82	99	46,70
	No subvencionados ..	52	98,11	14	36,84	13	100	19	22,09	15	68,18	113	53,30

* Datos y cifras..., p. 57.

422) y los eclesiásticos el 95,10 % (369 de 388). Los colegios seculares de más de un nivel están subvencionados el 82,19 % (1.846 de 2.246) y los eclesiásticos el 97,93 % (1.326 de 1.354). Del conjunto de centros preescolares, EGB, EPA, colegios con más de un nivel y Escuelas-Hogar, están subvencionados el 83,77 % de los colegios eclesiásticos, que son un tercio del total de centros privados (33,75 %), la mitad de los centros de iniciativa particular y algo menos los de otras titularidades —siendo los de iniciativa particular el 63 % de todos los centros—. Si nos limitamos a la educación preescolar incluida en centros de EGB, es decir, la que imparten centros con más de un nivel y a los centros de primaria exclusivamente, resulta que hay 4.547 centros privados, de los cuales son laicos (presuntamente) 2.668 (2.219 con subvención) y eclesiásticos 1.742 (1.695 con subvención). Por tanto, están subvencionados el 79,8 % de los privados laicos y el 97,30 % de los religiosos. Lo que indica un nivel de subvención de los niveles obligatorios semejante al anterior en los centros eclesiásticos y mucho más alto en los laicos, es decir, la práctica totalidad de los colegios de primaria de la Iglesia y el 80 % de los de iniciativa particular. Quedan, de momento, sin subvencionar unos 50 colegios eclesiásticos y 539 laicos, entre ellos los colegios de élite y clases altas. En cuanto a cobertura de los colegios, ésta es absoluta en los centros de la Iglesia. No extraña, pues, que la FERE se haya finalmente, separado de la CECE.

Si en vez de analizar los centros, fijamos la vista en los alumnos que estos centros escolarizan, aparecen los siguientes datos ⁹:

De este cuadro es pertinente destacar que los alumnos de primaria en centros eclesiásticos (902.234) representan el 44 % del alumnado privado, y de ellos están subvencionados el 98,76 %. El porcentaje es mucho más alto que el observado en el análisis por centros y el porcentaje de dominio del sector privado es también bastante mayor de aquel tercio del que hablábamos antes. La iniciativa privada no eclesiástica en primaria (1.075.324) representa el 52,45 % del alumnado privado y está subvencionado el 89,91 % de la misma. La inclusión del preescolar reduce el porcentaje total de alumnos subvencionados, al existir una parte considerable del mismo sin aportaciones económicas públicas. Tal como hemos podido deducir de estos datos, son los centros sólo de preescolar los que no tienen subvención, pero una gran parte de preescolar incluida en centros de primaria sí está subvencionada.

Habiendo llegado la Iglesia a una casi total integración en los presupuestos estatales o, dicho de otra forma, habiendo llegado la Iglesia y el Estado a un satisfactorio acuerdo para ambas partes sobre cuál es el terreno educativo de la Iglesia y la aportación estatal a esa función eclesial,

⁹ Carlos Larena, elaborando datos del curso 1982-83 del Gabinete de Estudios Estadísticos, Madrid, 1984, realiza la tabla V, p. 249, en «El pluralismo...», en *Educación y Sociología en España*.

Cuadro 7
DISTRIBUCION DEL ALUMNADO SEGUN TIPO DE ENSEÑANZA Y DEPENDENCIA DEL CENTRO,
CON O SIN SUBVENCION. ESPAÑA, 1982-83

	<i>Preescolar *</i>	<i>EGB *</i>	% VERTICALES			
			<i>Preescolar y EGB</i>	<i>Preescolar</i>	<i>EGB</i>	<i>Preescolar y EGB</i>
Total general	1.163.924	5.397.938	6.761.862	100	100	100
Pública	661.152	3.347.873	4.209.025	36,8	63,4	62,2
Total Iglesia católica	176.286	902.234	1.078.520	15,2	16,1	16,0
De la cual subvencionada	148.754	891.090	1.039.844	(12,8)	(15,9)	(15,4)
De la cual no subvencionada	27.332	11.144	38.676	(2,4)	(0,2)	(0,6)
Total iniciativa privada (no Iglesia)	301.838	1.075.324	1.377.162	25,9	19,2	20,4
De la cual subvencionada	185.360	966.832	1.152.392	(15,9)	(17,3)	(17,0)
De la cual no subvencionada	116.278	108.492	224.770	(10,0)	(1,9)	(3,3)
Total otra dependencia	24.648	72.507	97.155	2,1	1,3	1,4
De la cual subvencionada	16.302	57.556	73.858	(1,4)	(1,0)	(1,1)
De la cual no subvencionada	8.346	14.951	23.297	(0,7)	(0,3)	(0,3)
Total privada	502.772	2.050.065	2.552.837	(43,2)	(36,6)	(37,3)
Total privada subvencionada	350.616	1.915.478	2.266.094	—	—	—
% subvencionada sobre privada	—	—	—	(69,7)	(94,4)	(88,3)
% subvencionada sobre total general	—	—	—	(30,1)	(34,2)	(33,5)

* Falta en la fuente aulas mixtas —unitarias— en Preescolar/EGB.

Fuente: Elaboración propia de datos del MEC (Gabinete de Estudios Estadísticos), curso 1982-83, varios volúmenes. Madrid, 1984.

se está produciendo el abandono por la misma de organizaciones patronales de claro cariz conservador que hacían aparecer a la organización eclesial en mal lugar y con un protagonismo impropio, dada su situación. La Iglesia está satisfecha con la política española y no desea acciones que puedan enturbiar su posición con objetivos que en absoluto le incumben, como pueden ser el conseguir mayor cobertura a centros laicos privados, o el mantener un conflicto permanente con el Gobierno, u otros.

2. CULTURA/EDUCACION

NOTAS SOBRE LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Juan DELVAL

LA SOCIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO Y LA PERSPECTIVA PSICOLOGICA

Hace ya bastantes años que los sociólogos se dieron cuenta de que el conocimiento era un producto social y que podía ser estudiado como tal, es decir que la sociedad estaba determinando la producción, la adquisición y el control del conocimiento. Así nació, de la mano de autores como Max Scheler, Karl Mannheim, y otros, la sociología del conocimiento, una disciplina que tiene por objeto estudiar cómo se construye el conocimiento desde el punto de vista social y cuáles son las determinaciones sociales del conocimiento.

La concepción de Berger y Luckmann (1967), expuesta en su obra *La construcción social de la realidad*, que ha tenido una gran influencia en la disciplina, es más amplia, ya que sostienen que «la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad» (p. 15), pero de toda la realidad, incluyendo dentro de ella el conocimiento. Esta concepción, particularmente interesante, decimos que es más amplia en el sentido de que los autores, que adoptan una posición constructivista, conciben que el objeto de la disciplina debe ser todo lo que en una sociedad se concibe como conocimiento. Además, ese conocimiento se constituye en la realidad para esa sociedad determinada.

Evidentemente, el conocimiento es un producto social y determinados tipos de conocimiento necesitan una organización social que los haga posible. Como señalaba Max Weber (1904-1905), al comienzo de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, sólo la sociedad occidental ha producido un cuerpo científico como lo que nosotros entendemos por la ciencia moderna y eso se debe a factores de organización social.

La perspectiva de la sociología del conocimiento es, sin duda, muy interesante y arroja una luz nueva sobre el problema del conocimiento ya que nos proporciona una visión distinta de los tradicionales enfoques filosóficos, naturalmente sin sustituirlos, pero sí complementándolos en aspectos importantes. El reconocimiento de la influencia social sobre el conocimiento resalta un factor que aparecía ya en sociólogos anteriores, y muy particularmente en autores como Karl Marx, que mostró la determinación social de la conciencia, y le dio una importancia relevante.

Parece claro que los fenómenos sociales se diferencian de los fenómenos individuales y que no son reductibles a éstos. El mérito de autores como Comte o Durkheim fue haber mostrado que lo *social* tiene una entidad propia distinta de lo *individual*, y mientras que este último ámbito de fenómenos constituye el objeto de la psicología (aunque Comte negara por razones metodológicas la posibilidad de esta disciplina), debía establecerse una ciencia nueva, la sociología, que se ocupara de esos fenómenos sociales, que son irreductibles a los que tratan otras disciplinas. Los hechos sociales trascienden a los individuos y, como mostró Durkheim (1895) en su obra programática *Les règles de la méthode sociologique*, tan llena todavía de ideas estimulantes, los individuos están sometidos a ellos, lo quieran o no.

Pero el reconocimiento de la presión (*contrainte*) social y del carácter irreductible de los hechos sociales a lo individual, no debe hacernos olvidar que cada sujeto tiene que realizar una construcción individual, propia, del conocimiento, y que éste existe encarnado en los individuos. De la concepción de los sociólogos parece desprenderse que la sociedad ejerce presión sobre los sujetos que se ven conformados, moldeados, por esa presión, y tienen poco o nada que hacer frente a ella. Pero no sabemos con detalle ni cómo se produce esa presión, ni lo que pasa en el individuo que está sometido a ella. Muchas veces parecería, según la concepción de algunos sociólogos, que el individuo es un ser pasivo que recibe esa presión exterior sin poder oponerse, sin tratar de oponerse, y sin siquiera darse cuenta que está sometido a ella. Quizá sea cierto que el sujeto no toma conciencia de la presión social, pero sea consciente o inconsciente de ella, lo que hoy sabemos es que el sujeto tiene un papel muy activo en la formación de sus conocimientos, ya sean físicos o sociales. Hay que tener, pues, presente que la construcción del conocimiento está determinada socialmente, pero que se realiza por individuos y cada individuo tiene que llevar a cabo individualmente esa construcción, con todas las presiones que queramos. Es normal que la sociología subraye la importancia de los factores sociales, es su cometido, pero eso no debe hacernos olvidar la dimensión psicológica que tiene la construcción del conocimiento social.

El psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget dedicó la mayor parte de su trabajo al problema de cómo construye el individuo el conocimiento. En realidad, en lo que trabajó fue en una psicología del conocimiento cen-

trada sobre todo en el conocimiento matemático, físico y de las estructuras lógicas que permiten la organización de ese conocimiento.

La psicología cognitiva adopta en cierta medida esta perspectiva, pues también se ocupa de la construcción del conocimiento por el individuo, y de las formas en que se procesa la información. Sin embargo, su concepción del problema es mucho más limitada y consiste sobre todo en una posición teórica dentro de la psicología. Pese a su nombre, que puede ser engañoso, la psicología cognitiva es una psicología general, pero que señala de una forma adecuada el papel que el conocimiento tiene en la conducta, aspecto que había sido descuidado, olvidado, o menospreciado, por la psicología conductista. Es en cierto modo una reacción contra los excesos de una posición muy reduccionista, más que una psicología del conocimiento en sentido estricto, ya que no se ocupa especialmente de cómo se construye el conocimiento a lo largo de la vida.

El conocimiento físico, el conocimiento lógico, o el conocimiento matemático que el individuo construye está determinado de una forma social y esto es evidente de muchas maneras. En primer lugar sólo se puede adquirir cuando ya existe socialmente, cuando es una institución social. Además, no todos los individuos tienen posibilidades de acceso a ese conocimiento, que está socialmente controlado por el poder. Su producción también está socialmente controlada por múltiples mecanismos, ya sea por la importancia social que se da a determinados tipos de conocimiento, o por las puertas que abra al que lo posee, o porque se concedan a sus productores o depositarios canongías, cátedras de universidad o plazas de investigador en centros de estudios avanzados, según las épocas, o por el contrario sean perseguidos por los Santos Oficios antiguos o modernos. Pero hay otros tipos de conocimientos que son igualmente un producto social pero que además están en muchos aspectos más determinados desde el punto de vista social. Me refiero, naturalmente, a todos los conocimientos relativos a la propia sociedad, a su funcionamiento, a las normas que la rigen, etcétera.

El conocimiento físico y el conocimiento social se producen de la misma manera, y en tanto que conocimiento tienen las mismas características, aunque muchos se hayan empeñado en defender que son diferentes. Quizá se puedan encontrar diferencias en sus funciones, y por supuesto en sus contenidos, pero los mecanismos psicológicos de su producción son semejantes.

LA SOCIALIZACION

La adquisición del conocimiento social se tiene que vincular con la socialización. La socialización se suele entender como el proceso por el cual un individuo llega a adquirir las conductas y los conocimientos bási-

cos de la sociedad en la que vive. En la concepción de Berger y Luckmann se produce cuando el individuo asume el mundo en que ya viven otros, cuando comprende ese mundo y lo hace suyo (Berger y Luckmann, 1967: p. 165). En ese proceso de socialización el individuo se convierte en un ser social.

Permítaseme hacer aquí una digresión y discutir brevemente esta noción que quizá no esté suficientemente clara. Berger y Luckmann distinguen entre *socialización primaria* y *socialización secundaria*. La primera es el proceso mediante el cual el individuo se convierte en miembro de la sociedad, mientras que la socialización secundaria es el proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Pero sería conveniente establecer otra distinción. En primer lugar conviene tener presente que mediante la socialización uno se hace miembro de una sociedad, es decir, adquiere las conductas y los conocimientos básicos de esa sociedad, pero también del género humano, pues los parecidos entre los seres humanos son quizá mayores que sus diferencias. Estamos tan acostumbrados a centrarnos en las diferencias entre los hombres, que nos resultan a menudo muy llamativas, que muchas veces no nos damos cuenta de lo iguales que somos todos los hombres. Sin duda que pequeñas diferencias pueden establecer grandes disparidades, pero a veces esas semejanzas son enormemente llamativas si reparamos en ellas.

Así, pues, podría distinguirse en el proceso de socialización la *adquisición de conductas comunes a la especie*, que probablemente necesitan de lo social para producirse, aunque como un telón de fondo, porque pueden desarrollarse de forma semejante en culturas muy distintas¹, y podría hablarse de una *socialización genérica*. Evidentemente estas conductas, como la adquisición del lenguaje, formas de saludo, pautas de crianza de los niños, etc., tienen una base biológica, pero necesitan de una sociedad para desarrollarse, y sin ella no llegan a producirse de forma normal.

Pero además está la adquisición de las *características de una sociedad determinada*, tales como los papeles sociales, los rasgos de carácter, las conductas diferenciales de hombres y mujeres, la comprensión de las actitudes de los otros, etc., que tienen muchos aspectos que varían de una cultura a otra. Esto es lo que Berger y Luckmann denominan la *socialización primaria*.

En cambio, lo que estos autores denominan *socialización secundaria* tiene probablemente más que ver con el aprendizaje y se trata de conductas mucho menos básicas, por lo que su adquisición no sé si merece ese nom-

¹ Podría también decirse que porque somos tan iguales las sociedades son muy semejantes, y por ello la socialización se produce de forma muy similar. En estos casos lo que suele suceder es que las dos cosas son ciertas, son dos maneras de presentarlas desde dos ángulos diferentes.

bre de socialización, a no ser que se corra el riesgo de que pierda lo que tiene de interesante el concepto. La socialización secundaria sería más bien la adquisición de determinadas habilidades, como las que debe tener un médico, un profesor, un obrero industrial, un miembro de la clase alta, o un miembro de la carrera eclesiástica. Es la internalización de «submundos» institucionales, el conocimiento específico de papeles que tienen que ver con la división del trabajo (cf. Berger y Luckmann, 1967: pp. 174 y 175).

Por esto me parece que la distinción entre la «socialización genérica», como ser humano, y la socialización en una determinada sociedad, es una distinción más básica que la diferencia entre socialización primaria y secundaria.

En ese proceso de socialización, con las partes que tenga, el individuo se convierte pues en un miembro de esa sociedad que comparte conductas y creencias, valores y nociones con los demás miembros de la sociedad, que por esto mismo le reconocen como uno de ellos. (Se podría decir que ha interiorizado el «otro generalizado», usando la terminología de G. H. Mead, 1934.)

Pero ¿cómo se produce ese proceso? Los sociólogos suelen dar por supuesto que se produce y que, en general, se produce de la forma adecuada, de una forma eficaz. Pero apenas sabemos nada sobre el asunto. Muchos han entendido el proceso de socialización como la adquisición de conductas de tipo social, de actitudes y de valores, pero han dejado de lado completamente todo el problema de las representaciones, de los modelos de la realidad que los individuos construyen. Los que se han ocupado de esto, como la escuela de Durkheim, y más recientemente Moscovici y sus colaboradores, lo han hecho de una manera muy fragmentaria, sin profundizar en los procesos de construcción, y con una concepción limitada de las representaciones sociales. El concepto de representaciones sociales de Moscovici (cf. Moscovici, 1984), aunque resulta muy atractivo a primera vista, es muy impreciso, e incluso confuso (véase una crítica en Jahoda, 1988), y por lo que puede deducirse, sólo se refiere a un tipo de representación (del que sería un ejemplo la representación del psicoanálisis en la sociedad francesa, que Moscovici estudió), como si las otras no fueran representaciones sociales.

El asunto que no debe olvidarse es que las conductas son un aspecto importante para entender al ser humano, pero que para comprender esas conductas es necesario recurrir a las representaciones, a los modelos del mundo que el sujeto construye, y que las conductas están determinadas por procesos internos, de tal manera que no podemos entenderlas si no tratamos de llegar a aquéllos. En todo caso hay una interacción muy estrecha entre conducta y representación y si no queremos limitarnos sólo a tratar de conductas muy elementales, y rudimentarias hemos de tener en cuenta las concepciones de los individuos sobre el mundo o la sociedad.

LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Vamos a limitarnos a la construcción de representaciones o modelos acerca de la sociedad. El interés de este tipo de estudio es gigantesco y, sin embargo, apenas se le ha prestado atención. Podemos decir que estudiar las nociones del niño acerca de la sociedad es interesante desde el punto de vista *pedagógico*, para determinar como puede enseñársele mejor. Podemos también decir que es importante desde una perspectiva *epistemológica* ya que las nociones sociales podrían formarse de manera distinta que otras nociones y según ello habría procesos del conocer que serían específicos de ese campo. El establecimiento de una epistemología genética de las nociones sociales requiere estudiar entonces esa formación. Puede tener también un interés *psicológico* general, pues tenemos que saber cómo funciona la mente cuando se enfrenta con distintos tipos de problemas y de contenidos y no podemos limitarnos a estudiar problemas puramente lógicos, matemáticos o físicos, sino que sería necesario analizar los mecanismos que intervienen en la formación de las nociones sociales.

Pero, por encima de todas estas razones, estudiar cómo se establece la conducta social y el conocimiento de la sociedad es algo indispensable para conocer más profundamente al hombre como ser social y tiene unas *implicaciones prácticas* de un alcance insospechado. Las concepciones de los hombres acerca de temas tales como el funcionamiento de la sociedad, de cuáles son sus posibilidades de cambiar de lugar social, de cómo se distribuyen los lugares sociales, sobre el papel de la justicia y de la moral en la organización social, sobre el acceso al poder y el ejercicio del poder, acerca de la relación entre el poder y la riqueza, sobre la utilización del poder político con fines propios o en beneficio de todos, sobre el papel del conocimiento en el cambio social, sobre cómo se concibe la función social de la religión, etc., están determinando la conducta de los individuos, lo que los individuos hacen desde el punto de vista social, y puede tener repercusiones en su comportamiento electoral, en su comportamiento económico como consumidores, en su comportamiento cívico, en su comportamiento político en general, etc., y determinar de forma profunda los movimientos sociales.

El desconocimiento de estos aspectos, de los cuales apenas sabemos nada, ha tenido consecuencias importantes y constituye un serio obstáculo para entender cómo se producen las *transformaciones sociales*. En particular el fracaso que se ha producido en la mayoría de los intentos recientes de realizar cambios sociales drásticos y rápidos (que suelen identificarse con las revoluciones), y que se han iniciado en muchos países transcurriendo luego por derroteros muy distintos de los previstos inicialmente, se debe en una medida no desdeñable a nuestro desconocimiento de las ideas, los deseos y, en general, el funcionamiento mental de los individuos que for-

man la sociedad, y cuya conducta, en última instancia, se pretende transformar. Se ha dado por supuesto que eran una materia fácilmente moldeable y que transformando algunos aspectos de la realidad social, transformando, por ejemplo, la distribución del poder, se puede transformar inmediatamente la sociedad, y también las mentalidades, que serían un puro reflejo del orden social, de las relaciones sociales, o incluso, si se quiere, de las relaciones de producción. Y es cierto que la actividad social y el ser social, como clarivamente señaló Marx, están determinando nuestras representaciones, pero no hay una relación automática, mecánica, como suele decirse, sino que nuestra representación transcurre por caminos complejos que es necesario estudiar directamente.

Por esto, si queremos entender el orden social, cómo se mantiene ese orden social, cómo los individuos contribuyen a la estabilidad social o la alteran, es necesario que conozcamos cómo se representan ese orden social, cuáles son los modelos mentales que los sujetos forman de la sociedad y de su propia acción dentro del orden social, así como las repercusiones que la acción propia tiene sobre los otros y sobre el orden social en su conjunto.

Este tipo de problemas deben constituir un campo de estudio específico que puede denominarse la *psicología del conocimiento social* y que se ocuparía de la «construcción individual del conocimiento social», de cómo comprendemos y damos sentido a las conductas de los otros, es decir, las hacemos significativas, lo que permite poder interpretarlas, tomándolas en lo que tienen de sistemático o habitual, entendiendo así que están regidas por leyes. Eso lleva a interpretar las conductas de los otros, y a entrelazarlas con la propia, situándolas dentro del sistema social, como un elemento de él. La conducta del cajero del banco hacia nosotros está determinada por la función que desempeña como pieza del sistema económico, además de por sus características como persona, y entendemos lo que hace en relación con nuestro conocimiento de lo que es un banco. Así, el conocimiento de las conductas de los otros se sitúa dentro de nuestro conocimiento del sistema social, conocimiento que está constituido por esos conocimientos parciales, pero sirve para darles un significado más general.

LOS DOS SENTIDOS DE LO SOCIAL

No vamos a insistir ahora más en que lo social constituye un orden de fenómenos propio que no es reductible a lo individual, porque parece bastante evidente. Tampoco es el momento de entrar en cuáles son los tipos y grados de relación entre lo social y lo individual. Tomémoslos como dos ámbitos diferentes que constituyen el objeto de dos ciencias distintas: la sociología y la psicología. Sin embargo, esta idea tan simple no parece que esté clara en los trabajos de los psicólogos que se han ocupado del desarrollo social.

Los psicólogos suelen hablar del «desarrollo social», del «conocimiento social», y emplean el término social con bastante frecuencia. Casi todos los libros de psicología del desarrollo y de psicología en general contienen capítulos sobre los aspectos sociales. Se habla, por ejemplo, de la predisposición social de los niños, haciendo referencia a cómo los niños muy pequeños, casi los recién nacidos, atienden a las señales sociales, a las señales que vienen de otro, y prestan atención al lenguaje, o a los estímulos que vienen de las personas. Más tarde el niño empieza a interactuar con iguales, a jugar con ellos, a competir con ellos, o a relacionarse con los adultos y a tener unas interacciones específicas con ellos. ¿Podemos considerar que todo esto es social, social en el sentido en que esos fenómenos forman parte de alguna manera del ámbito de la sociología? Parece que no. En estos usos el término social está haciendo referencia a una relación con otro individuo, a una atención que se presta al otro, pero en el niño pequeño esa relación con el otro existe desde el punto de vista del observador, no desde el punto de vista del sujeto que no ha construido todavía ningún tipo de noción del otro.

En el caso de la atención que el niño presta al adulto que le cuida, podríamos decir como observadores que se está formando una relación entre dos individuos y que en ese sentido es social. Pero desde el punto de vista de uno de los individuos, del niño, todavía no sería así, aunque con el tiempo el niño irá diferenciando y construyendo esa relación como una relación social. En ese momento, desde el punto de vista del sujeto lo único que hay es un conocimiento *psicológico* del otro, como podría haber un conocimiento psicológico de un objeto externo, cuando el niño va descubriendo las características del mundo físico que le rodea. Es entonces desde el punto de vista del observador desde donde podemos hablar de una relación social. En todo caso lo que parece claro es que se trata de una construcción psicológica de una realidad que también es psicológica.

Cabría también estudiar la construcción psicológica de una realidad sociológica. Porque cuando nos estamos refiriendo a las relaciones que se establecen entre dos individuos no nos estamos refiriendo a nada que forme parte del ámbito de la sociología, sino que pertenece al ámbito de la psicología. Podría pertenecer al ámbito de la sociología si se tratara de un conocimiento acerca del grupo, de un grupo social, pero el niño que juega con otro niño o incluso con otros niños está ante todo aprendiendo a comportarse en relación con ellos y no formando nociones acerca de lo que es un grupo. Eso supondría un paso ulterior.

Así, pues, la mayor parte de las cosas que los psicólogos han estudiado bajo el rótulo de «desarrollo social» se refieren a las relaciones con otras personas, al establecimiento de esas relaciones con otros, tomadas desde un punto de vista estrictamente psicológico. Eso no puede considerarse como social en sentido estricto. Por lo general los psicólogos no se han ocupado mucho de aclarar qué es lo que estaban estudiando. Damon

señala que buena parte de los estudios sobre conocimiento social se han centrado sobre el estudio de las personas, de la construcción de la noción de persona y él prefiere centrarse sobre relaciones como la de autoridad o amistad. Shantz (1982) ha realizado una clasificación de los dominios de la experiencia y del conocimiento social que van desde el yo y las otras personas, hasta los sistemas sociales más amplios, pasando por los grupos. Naturalmente esto puede tratarse desde una perspectiva interna, que sería psicológica y desde una perspectiva más externa que sería social, pero esa autora no establece la distinción.

En todo caso parece que habría un ámbito de conocimiento propiamente social, que sería el del conocimiento acerca de la sociedad, acerca de los temas que son objeto de la sociología, como pueden ser las instituciones, las profesiones, los grupos, los papeles sociales, los valores sociales, la afiliación, las clases sociales, la movilidad, etc. Estos temas se diferencian bastante, aunque no exista un corte brusco, con respecto a lo que los psicólogos denominan «conocimiento social», lo que llaman «*social cognition*» los autores anglosajones. Ese conocimiento es un conocimiento psicológico, y el sujeto, en su desarrollo se va convirtiendo en un psicólogo ingenuo, como decía Heider, o un psicólogo intuitivo como señala Carey (1985: p. 200). Se trata de un conocimiento social desde el punto de vista del observador, porque hay implicada más de una persona, pero psicológico desde el punto de vista del sujeto, pues lo que está haciendo es conocer las conductas de otro. ¿En qué momento se pasa de ese conocimiento psicológico a tener un conocimiento social en sentido sociológico, es decir, un conocimiento acerca de las relaciones estrictamente sociales? Posiblemente no exista un momento único, sino que se vaya estableciendo lentamente, pero esto trataremos de estudiarlo en un apartado posterior.

Antes de seguir adelante no estará de más que hagamos alguna alusión a lo que sea propiamente lo social. Por ejemplo, para Berger y Luckmann (1967) es lo referente a las instituciones, entendidas éstas en un sentido muy amplio. Cuando las relaciones entre los individuos se institucionalizan, es decir, cuando se hacen habituales e incluso desbordan a los actores concretos y se convierten en modelos generales de conducta entre un número determinado de actores, o indeterminado en unas circunstancias relativamente establecidas, entonces se puede hablar de institucionalización. Berger y Luckmann lo describen diciendo que «la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución» (1967: p. 76). Esta concepción puede encontrarse ya de una forma muy semejante en Durkheim (1895). Pues bien, este es el tipo de conocimientos propiamente social. Pero antes de tratar de ver cómo aparece este tipo de conocimiento social, vamos a referirnos algo más a los comienzos del conocimiento de los demás.

EL CONOCIMIENTO DE LOS OTROS

El niño nace en el interior de un mundo social que constituye su ambiente natural para el cual está preparado, en el que puede sobrevivir. Decir esto es, por supuesto, una redundancia porque si no pudiera sobrevivir la especie se hubiera extinguido hace mucho tiempo.

No podemos olvidar los determinantes biológicos de la conducta humana ni que el hombre es ante todo un animal, e incluso que la sociedad es un producto del mundo de la naturaleza que se ha diferenciado de él pero que está sometida a las mismas leyes que aquél, además de a otras propias. Pero dejando de lado los aspectos biológicos, que son muy importantes y que se han tendido a descuidar en épocas recientes, volvamos hacia el mundo social.

Al estar sumido en un mundo de prácticas institucionalizadas, en el que las relaciones entre las personas están esencialmente reguladas de una forma estable, la influencia social le afecta continuamente. La misma función de la madre tiene unas determinaciones biológicas pero hay en ella muchos aspectos sociales y partes de la actividad de crianza están dictadas por reglas sociales: si al niño se le debe dejar mucho tiempo en la cuna o se le debe coger, si los horarios de comidas deben establecerse de una manera rígida o cuando el niño lo pida, si se debe prolongar la comida de por la noche, si se le mantiene fajado y envuelto en ropas que le sujetan o por el contrario se le mantiene libre, si se le deja en la misma habitación que a los demás o se le deposita en una habitación separada, etc. Es decir, la conducta de los otros hacia el niño está muy determinada por normas que se han ido forjando en esa sociedad.

Por el contrario la conducta del niño hacia los otros está determinada por sus necesidades biológicas, pero esas necesidades biológicas van a ser pronto moldeadas por ese marco social dentro del que los adultos tratan de situarle, porque la conducta de los adultos hacia el niño está encaminada a hacer que la conducta del niño entre dentro de las normas prescritas para los niños de esa edad. Inicialmente el niño no atenderá a esas normas, y los adultos lo esperan así; los adultos saben que los niños de días, semanas o meses se comportan de una manera que no está de acuerdo con las reglas sociales para los niños mayores, y que sería castigada en ellos. Pero a medida que va pasando el tiempo la conducta del niño va entrando dentro de esas pautas y las normas sociales se van haciendo más rígidas. Los adultos de la sociedad que sea tienen un modelo de la conducta del niño en cada momento y de acuerdo con ella van conduciéndole, en una palabra «educándole», que esto es lo que significa la palabra. Igual que el entorno de los animales debe tener determinadas características para que puedan sobrevivir, el entorno del hombre necesita un mundo social que tenga unas determinadas características mínimas, que son comunes a todas las sociedades humanas, y además otros rasgos diferenciadores que

son propios de sociedades determinadas. Igual que los animales no pueden sobrevivir en entornos que tengan ciertas características o ciertas carencias, los hombres fuera del entorno social no se desarrollan como hombres o incluso perecen.

Es comprensible entonces que desde el punto de vista de la evolución de la especie se hayan seleccionado conductas que faciliten la relación con los otros. Si el hombre va a tener que actuar con otros parece bastante comprensible que disponga de mecanismos que faciliten la atención, el contacto, las respuestas hacia los demás. Lo que pasa es que esas conductas hacia los otros pueden ser más bien disposiciones de carácter general, que facilitan la discriminación de personas, o repuestas ya preformadas para atender a características de los otros. Es decir, que podemos esperar que el niño nazca con disposiciones biológicas ya especializadas para atender a rasgos de otras personas o bien que disponga de características generales que puedan especificarse muy rápidamente para atender a aspectos que denominamos sociales. Parece que lo primero sería más facilitador y habría menos márgenes de error, pero al mismo tiempo produciría unas conductas más rígidas y, limitaría las posibilidades de adaptación a entornos cambiantes. Parece que la evolución ha seleccionado en el hombre más bien características de tipo general, características amplias que puedan especializarse frente a rasgos o conductas muy específicas y determinadas. Esto es lo que hace que la conducta humana sea especialmente plástica.

En todo caso existe una polémica entre los defensores de ambas posiciones y por esto en época reciente se han realizado y se continúan realizando muchas investigaciones destinadas a determinar en qué momento aparecen conductas sociales tempranas y de qué forma aparecen, con el fin de precisar qué hay de innato o de adquirido en la conducta de los humanos. Se ha encontrado, por ejemplo, que los niños desde muy pequeños son muy sensibles a características de los seres humanos, que se interesan por las caras humanas y que son particularmente sensibles a sonidos que se producen dentro de la amplitud de frecuencias de la voz humana, sobre todo de la voz femenina. Desde muy temprano el niño parece que es capaz de detectar si la persona que oye hablar es la misma persona que ve (Spelke). Según un investigador inglés, Trevarthen (1977), a los dos meses el niño distingue si una persona trata de comunicarse con él o si trata de comunicarse con otro. Parece también que desde los primeros meses los niños son capaces de atender a las expresiones emocionales de las madres. Hacia los nueve meses es capaz de reconocer expresiones afectivas en la cara de otros y la relación con su propio estado. Y hacia esa misma edad empieza a colaborar en juegos sociales como es el «cucú» o esconderse y aparecer. Así, pues, desde muy pronto los niños son capaces de expresar sus propios estados, de tal manera que sean comprensibles para los otros, y de interpretar las expresiones de los otros, sobre todo en relación con ellos,

así como de utilizar medios apropiados para que los otros hagan lo que ellos desean.

A partir del segundo año empieza a haber respuestas diferenciadas a los estados emotivos de los otros e incluso los niños son capaces de reconfortar a una persona que se encuentra en alguna situación de tensión, generalmente una persona del entorno más próximo al niño. Los niños a esa edad son muy sensibles a las situaciones entre los adultos, especialmente a las situaciones de tensión y se ven afectados por ellas, lo cual quiere decir evidentemente que son capaces de identificarlas. Hacia los tres o cuatro años se formaría lo que se ha denominado la «teoría de la mente», consistente en que el niño establece modelos del funcionamiento mental de las otras personas. El niño estaría construyendo no sólo su propia mente sino la mente de los otros y haciendo inferencias acerca de ella en relación con su propia actividad. El niño comprendería la causalidad psicológica, es decir, la influencia que tienen los impulsos de los otros sobre las acciones que las otras personas realizan.

Desde muy temprano, y en distintos aspectos, se manifiesta la capacidad que tiene el niño para interactuar con los demás y para interpretar adecuadamente la información que está implícita en la conducta de los otros, no sólo para entender la información que directamente le transmiten sino también la que se desprende de lo que los otros hacen. El niño es capaz de inferir muchas cosas a partir de lo que los otros están haciendo, incluso cuando esa conducta no está destinada a proporcionar información directamente. Habría pues una auténtica capacidad de comunicación social. Pero vamos a ver ahora como se pasa de estas capacidades tempranas de relación con los otros a formar un conocimiento propiamente social, como lo hemos caracterizado más arriba. Para ello vamos a realizar un esfuerzo, que sin duda tendrá algo de especulativo, con el fin de dar sentido y de sistematizar las vías por las que se va produciendo el progreso.

EL PROGRESO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Para comenzar hay que tener presente que el niño aprende de la regularidad, es decir de la sucesión de acontecimientos que tienen elementos en común o que se repiten de una forma semejante. Y lo que el niño va a construir con respecto al mundo social está formado por dos elementos fundamentales y básicos: las *normas* y las *nociones*. Vamos a ver esto en más detalle.

De los acontecimientos que se repiten regularmente el niño va extrayendo invariantes. A partir de los mecanismos reflejos con los que está dotado cuando viene al mundo empieza a interactuar con su entorno y a explorarlo. Empieza a formar nuevas conductas, que se denominan *esquemas*, que son sucesiones de acciones que tienen una organización y que

pueden ejecutarse en situaciones que presentan alguna semejanza. Por ejemplo, el niño aprende a coger diversos objetos y va diferenciando sus esquemas de prensión. El niño interacciona también con su madre durante las sesiones de alimentación, el baño, el cambio de pañales, etc. De este modo, empieza pronto a *reconocer situaciones* y a responder de una determinada manera dentro de esas situaciones, así como a establecer ciertas *anticipaciones* sobre lo que va a suceder. Va adquiriendo una capacidad de atención hacia la conducta de otras personas, en particular de la persona que le cuida, generalmente la madre, y de interacción con ella. Lentamente va formando nuevos esquemas que constituyen *reglas* acerca de lo que hay que hacer en las distintas situaciones. Esas reglas fijan entonces la conducta con respecto a los otros y con respecto a uno mismo. Naturalmente al comienzo el niño no las considera como reglas, no tiene ninguna conciencia de la regularidad de sus acciones ni de que sean reglas, sino que se trata tan sólo de acciones que se ponen en marcha cuando aparecen los elementos desencadenantes, los estímulos adecuados. Así pues, esa conducta respecto a los otros y respecto a uno mismo empieza desde muy pronto a estar regulada. Lo que origina la conducta son los afectos, los desequilibrios que se producen, que tienen una base biológica pero que se ven modulados por lo social.

Esas reglas incluyen pronto *expectativas* hacia la conducta de los otros, que son también anticipaciones de lo que debería suceder ², de manera que cuando las cosas no suceden como se anticipaba surge un problema para el sujeto. Por ejemplo, el niño en situaciones normales establece en poco tiempo la expectativa de que cuando llora, la madre o algún adulto van a venir a atenderle prontamente. Cuando ve a su padre espera que le coja o le haga juegos y pronto va esperando de las diversas personas que realicen algún tipo de acciones. Las primeras expectativas tienen al principio al propio sujeto como centro, están dirigidas hacia él. Espera que le cojan, que jueguen, que le bañen, que le den de comer. Más tarde empezará a tener expectativas que no están referidas a él: mamá lee por las tardes, habla por teléfono, papá se va después de comer, el hermano juega con otros amigos, etc. Más tarde aparecen otras reglas y expectativas de carácter más general: el autobús va por la calle, el lechero viene por las mañanas, las luces de la calle se encienden al anochecer, etcétera.

Hay un tipo de normas o reglas que establecen lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer respecto a los otros. Probablemente esas normas están inicialmente basadas en la presión adulta, porque son los adultos los que determinan qué es lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer.

² La diferencia entre la anticipación y la expectativa está en que en la expectativa el sujeto tiene un papel más activo. En la anticipación simplemente se limita a estar preparado para lo que va a suceder, por ejemplo, abre la boca cuando se aproxima la cuchara con comida. Cuando existe una expectativa se espera que algo suceda e incluso se busca provocarlo. En todo caso en ambas hay una repetición de lo que ya sucedió.

Las primeras reglas o normas lo son porque lo dice otro, y el no atenerse a esa norma es algo que está mal y que puede ser sancionado, que tiene como consecuencia una riña o incluso otras cosas peores: no se puede tirar la comida al suelo, no se puede tocar el televisor, no se pueden romper los papeles de mamá. El niño toma esas reglas iniciales como referentes a una situación, pero pronto las reglas se generalizan, se repiten una y otra vez en situaciones no idénticas, y el niño puede generalizar a partir de reglas concretas para establecer otras de mayor alcance. La regla de no tirar comida no es sólo un regla para ese día y esa comida, sino que se convierte en una regla general, que puede vincularse con otras reglas referentes a no tirar las cosas al suelo. La regla referente a no tocar determinados objetos se convierte en la regla de no tocar los objetos de los mayores o los objetos del hermano; así se van estableciendo reglas de una generalidad creciente.

En las reglas hay que distinguir entonces las *reglas morales*, que son reglas de carácter muy general que regulan muchos aspectos de la vida social y reglas que están ligadas a las *convenciones sociales*, a las costumbres, que pronto se descubre que son reglas de carácter menos básico, más específico, de ámbito de aplicación más limitado, menos obligatorias, y que, por tanto, se pueden vulnerar con menos riesgos.

El niño va a seguir adquiriendo reglas durante muchos años, y quizá durante toda la vida se siguen formando nuevas reglas sobre cómo hay que comportarse socialmente. También las reglas morales se perfilan y se matizan con el paso de los años, estableciéndose sobre todo las circunstancias de aplicación y la manera de resolver situaciones conflictivas en que varias reglas compiten entre sí.

Creo que no hay grandes diferencias entre cómo se forman las reglas sociales y las reglas referentes al mundo físico que nos permiten construir modelos acerca de cómo funciona la realidad física. El paralelismo entre cómo construimos la representación del mundo físico y la representación del mundo social es muy grande, aunque posiblemente existan también algunas diferencias. Lo que sucede es que las normas sociales tienen unas características distintas que las normas o reglas referentes a la naturaleza, pero no vamos a entrar ahora en esta distinción, que podría llevarnos muy lejos.

Las reglas sociales acerca de la conducta de los otros y de la propia conducta van a permitir formar los *papeles sociales*. Los papeles sociales son expectativas sobre la conducta de otro determinado, o se originan en ella: la conducta de la madre, del hermano o la cuidadora. Pero luego se generalizan y se descubre que los hermanos, por ejemplo todos los hermanos mayores, se comportan de una determinada manera, o tienen al menos muchas cosas en común, y que entonces hay un papel de hermano. Lo que los psicólogos cognitivos han llamado «*guiones*» (como el famoso guión del restaurante de Schank y Abelson, 1977) constituyen la descripción de los rasgos fundamentales de esos papeles en situaciones determinadas (lo

que hacemos como clientes en un restaurante). Los papeles sociales están entonces formados por reglas y el niño va descubriendo que hay tipos de personas que se comportan de una determinada manera en ciertas situaciones. Cuando se va al médico hay unos aspectos que se repiten, incluso cuando se cambia de médico; los amigos de papá tienen unas conductas parecidas hacia el niño y la educadora de la guardería también hace las cosas de una manera determinada que se parece a la de otras profesoras. Esto facilita enormemente la comprensión social.

Cuando los papeles sociales aparecen claramente como tales papeles suponen ya una conciencia de algo que es social en sentido sociológico, de algo que tiene características de una institución. El conocimiento social está en una parte importante constituido por los papeles sociales y uno aprende a adquirir no sólo su propio papel sino el papel de los otros. G. H. Mead (1934: p. 182) ha señalado que el individuo tiene que hacer de muchos otros cuando está esperando que otros realicen un papel, porque tiene expectativas acerca de ese otro. El niño aprende a ser hermano, hijo, alumno, amigo, nieto, primo, estudiante de Preescolar, de EGB, de Bachillerato, jugador del equipo de balonmano, etc., y empieza ese aprendizaje desde que nace. Lo ejercita en el juego simbólico en el cual la ejecución de los papeles ocupa un lugar muy importante. Posiblemente el conocimiento propiamente social sólo empieza cuando toma conciencia de ello, cuando se da cuenta de la existencia de los papeles, y de su propio papel y lo opone a los otros. Esa toma de conciencia no se produce en un instante determinado, sino que se va gestando lenta y progresivamente, pero hasta el momento en que no hay una toma de conciencia de qué está institucionalizado en la sociedad podríamos decir que no empieza el conocimiento propiamente social. El niño pequeño, como les pasaba a los autores anteriores a Comte, no ha descubierto todavía la peculiaridad de lo social. Cuando se descubre lo específico que hay en lo social es cuando se empieza a construir el conocimiento social en el sentido estricto.

El conocimiento de la sociedad es un conocimiento esencialmente normativo, casi todo lo que sabemos de la sociedad está codificado a través de reglas, aunque hay algunos elementos que escapan a las reglas. Pero tanto el aspecto de los papeles sociales, como el funcionamiento de las instituciones puede ser descrito mediante reglas. Esto podría ponerse en relación con la idea de Durkheim de que la sociedad ejerce una presión sobre los individuos y lo social se impone, y también podría conectarse con la idea de Berger (1963), y de muchos otros, de que la violencia es un elemento constitutivo esencial de la sociedad.

Ligados a esa presión social, y ligados también a los afectos que constituyen la motivación para la acción, aparecen los *valores sociales* que reflejan lo que dentro de esa sociedad es deseable, digno de imitación y de elogio. Socialmente se aprecian, o se valoran, conductas, objetos, o incluso situaciones. Ir vestido de una determinada manera, comportarse de una

cierta forma en las reuniones, ser hábil cazador o conocedor de las hierbas, ser buen jugador de poker o ser persona piadosa, bailar de una cierta forma o saber contar chistes, son cualidades, que se traducen en conductas, que son valoradas socialmente en determinados grupos o sociedades. Los valores expresan los *desiderata* de esa sociedad y se trata por tanto de conductas que son reforzadas a través de la aprobación social. Cómo se realicen esas conductas es algo que se expresa quizá a través de reglas o normas. La aprobación de los demás, que se manifiesta de formas también regladas, es lo que mantiene las conductas que se consideran valiosas.

Pero el sujeto no sólo adquiere normas y valores sino que los organiza para comprender la realidad social. Adquirir los papeles sociales no basta tampoco para formar una representación de la sociedad. Es necesario organizar todos esos elementos, ponerlos en su sitio, comparar unos conocimientos con otros, contraponerlos, etc., en una palabra, poner orden en un caos relativo. Para ello el niño ha necesitado ir desarrollando sus instrumentos intelectuales, lo que le va a permitir manejar más información, y sistematizarla. Así empieza a entender y a construir *representaciones* de parcelas de la realidad social, como pueden ser la actividad en la escuela, la actividad económica que se realiza en la tienda, los comportamientos dentro de la familia, algunas parcelas de la vida política, el funcionamiento de algunos servicios públicos, etcétera.

Lo interesante es que este nuevo conocimiento, que se realiza a partir de aspectos visibles y que es necesario rellenar mediante inferencias y deducciones, permite reorganizar las reglas que ya existían anteriormente, dándoles un nuevo sentido. Valores, papeles sociales y reglas van cobrando un nuevo significado, organizados y vivificados por las representaciones (cf. Delval, 1989).

Este conocimiento de lo más propiamente social, que sería ya la construcción por parte del individuo de aspectos que constituyen claramente el objeto de la sociología, se va profundizando más y más y sufre sucesivas reorganizaciones. Así se van construyendo los *principios generales de la organización social*, que pueden considerarse como organizadores de la concepción de la sociedad y que probablemente no aparecen de una forma explícita para la mayor parte de los sujetos, pero esos principios, políticos, económicos, morales o referentes al conocimiento, desempeñan un papel importante en la comprensión de los sujetos y en su conducta social.

Todo el proceso de formación del conocimiento social puede entenderse como un *proceso de diferenciación* a partir de unidades muy globales. Esa diferenciación permite ir conectando los distintos elementos e ir enriqueciéndolos. Al principio el conocimiento es puramente psicológico, es decir, es simplemente el conocimiento de otro. Igualmente las reglas que existen son reglas acerca de cómo hay que comportarse o de cómo se deben y se van a comportar los demás. Con el tiempo los papeles se dife-

rencian y empieza a aparecer la diferenciación entre la persona y el papel social que desempeña.

Los tipos de relaciones sociales aumentan. Inicialmente había relaciones de autoridad, que el niño experimenta desde muy pronto, de dependencia, de amistad, que son relaciones entre personas en tanto que personas, pero pronto empiezan a aparecer otro tipo de relaciones, como son las relaciones de dependencia política o las relaciones económicas, que no son relaciones entre personas en cuanto tales. La relación con el tendero es una relación que no se establece en tanto que el tendero es una persona sino en tanto que desempeña una función, es una relación a través del objeto que nos suministra. El niño inicialmente no lo entiende así y por eso no entiende la actividad que el tendero realiza (Delval, 1987), de la misma manera que tampoco entiende otras actividades sociales, ya que no comprende en qué consiste el trabajo y la necesidad de ganarse la vida. Las personas, suponen los niños, hacen los trabajos porque les gusta, el conductor del autobús debe encontrar alguna satisfacción en realizar esa actividad porque el niño no entiende que la realiza para obtener dinero, porque tampoco entiende la necesidad del dinero ni su función. Las personas desempeñan las funciones porque está dentro del orden natural que las realicen y parece que implícitamente se supone que los sujetos encuentran un placer en la realización de esas funciones: les gusta hacer esa tarea. Probablemente piensen también que si lo desean pueden cambiar de tarea y no entienden la división del trabajo.

El niño va estableciendo diversos tipos de relaciones con determinadas personas. Hemos mencionado las relaciones de autoridad, las relaciones de dependencia, las relaciones de amistad. Esas relaciones son categorías de conductas que están reguladas. En las relaciones de amistad uno se comporta de una determinada manera, que es distinta de lo que se hace en las relaciones de autoridad o de sumisión. El niño aprende las reglas que se establecen dentro de ese tipo de relaciones y más tarde empieza a tomar conciencia de ellas y puede decir cosas tales como «eso no se le hace a un amigo», «no esperaba eso de ti», mientras que a un adulto al que no se le ha obedecido se le proporcionan disculpas para explicarle porqué no se ha hecho. Así, pues, las relaciones sociales son tipos regulados de intercambio entre los individuos, que pueden depender de varias normas, incluso contradictorias.

Poco a poco, a través de un notable trabajo de construcción individual, el niño va construyendo el mundo social, va formando una representación en la que aparecen las relaciones sociales y las reglas que las gobiernan. Pero esa representación es mucho más que el conocimiento de los otros como individuos, es un auténtico conocimiento de los hechos sociales, que sirve de marco a la conducta social de cada uno.

REFERENCIAS

- BERGER, P. L. (1963): *Invitation to sociology*. Nueva York, Anchor Books.
- BERGER, P. L., y LUCKMANN, T. (1967): *The social construction of reality*. Nueva York, Doubleday. Trad. cast. de Silvia Zulueta: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- CAREY, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- DELVAL, J. (1987): «La construcción del mundo económico en el niño». *Investigación en la escuela*, n.º 2, pp. 21-36.
- DELVAL, J. (1989): «La representación infantil del mundo social», en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 245-328.
- DURKHEIM, E. (1895): *Les règles de la méthode sociologique*. París, Alcan. Trad. cast. de L. E. Echevarría Rivera: *Las reglas del método sociológico*. Madrid, Morata, 1974, 5.ª ed, 1986.
- JAHODA, G. (1988): «Critical notes and reflections on “social representations”». *European Journal of Social Psychology*, 18, 195-209.
- MEAD, G. H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press. Trad. cast. de F. Mazía: *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1984): «The phenomenon of social representations», en R. M. Farr y S. Moscovici (eds.): *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-69.
- SCHANK, R. C. y ABELSON, R. P. (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Trad. cast. Barcelona, Paidós, 1987.
- SHANTZ, C. V. (1982): «Children's understanding of social rules and the social context», en Serafica, F. C. (ed.) (1982): *Social cognitive development in context*. Nueva York, The Guilford Press.
- TREVARTHEN, C. (1977) «Descriptive analyses of infant communicative behavior», en H. R. Schaffer (ed.): *Studies in mother-infant interaction*. Londres, Academic Press.
- WEBER, M. (1904-1905): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Trad. cast. de L. Legaz. Madrid, Revista de Derecho Privado, 1955.

EL MODELO DE EDUCACION FEMENINA EN LA ETAPA DE FORMACION DE LA ESCUELA MODERNA (*)

Marina SUBIRATS

Aunque recientemente han aparecido algunos trabajos sobre la historia de la educación en España, poco suelen decirnos sobre la escolarización femenina. Algunas historiadoras han trabajado sobre el tema, y han aportado datos extremadamente valiosos ¹. Sin embargo, a través de algunos trabajos que he realizado sobre la escolarización femenina actual surge un interrogante: ¿cómo se ha configurado el desigual tratamiento que podemos observar en la actualidad, una vez eliminadas las leyes discriminatorias? ¿Qué fondo cultural, específico al sistema escolar, sustenta

(*) Una primera versión de este artículo fue publicada con el nombre de «La Educación Femenina: Emergencia de la Escuela separada en España», en AAVV: *II Jornades del Patriarcat. La seva manifestació a la nostra realitat*. Barcelona, Seminari d'Estudis de la Dona del Departament de Sociologia de la UAB, 1983.

¹ Sobre la educación de las mujeres españolas existen documentos de gran interés, como las obras de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán. Ahora bien, en términos de investigación histórica, los primeros trabajos que presentan una exploración relativamente sistemática de las formas de escolarización femenina vigentes en la España del siglo XIX son: TURIN, I. (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid, Aguilar, y SCANLON, G. M. (1976): *La polémica feminista en la España contemporánea, 1868-1974*. Madrid, Siglo XXI; y, ya en la década actual, en que se ha incrementado el interés por este tema, hay que destacar los trabajos de CAPEL, R. M., especialmente (1982): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid, Ministerio de Cultura, y LOPEZ-CORDON, M. V. (1982): «La situación de la mujer a finales del antiguo Régimen (1760-1860)», en VVAA: *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*. Madrid, Ministerio de Cultura, trabajo en el que se exploran, entre otras, las características de la educación de la mujer en la etapa histórica tratada en este artículo; otros dos trabajos de interés son: SCANLON, G. M. (1982): «Revolución burguesa e instrucción femenina», y CONNELLY, J. (1982): «La enseñanza superior de la mujer en España: Relaciones entre universitarias españolas y estadounidenses, 1877-1980», en Seminario de Estudios de la Mujer de la UAM, *Nuevas perspectivas sobre la mujer*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

los prejuicios todavía vigentes? Ciertamente, en una sociedad sexista no podemos esperar encontrar instituciones no sexistas; pero la explicación por los rasgos culturales generales no basta: creo que hay que buscar también en la historia educativa los rasgos que explican determinadas prácticas discriminatorias todavía visibles.

Es por ello que he buceado en la historia de la educación, no con la intención de rehacer sistemáticamente la información histórica, sino de hallar pautas estables que permitan entender cómo se ha desarrollado la educación de las mujeres, bajo qué supuestos educativos y en qué ordenación escolar. Y estas pautas han aparecido con claridad, configurando lo que considero como un modelo determinado, lo que podemos llamar el «modelo de educación femenina» de una época histórica aún muy reciente.

¿Qué es lo que preside la variación de los modelos educativos según los sexos? En mi opinión, estos modelos dependen sobre todo de la concepción que cada sociedad tiene del papel de los géneros: cuanto más difieran las pautas atribuidas a uno y otro, más se diferencian también las formas de educación prescritas. Y al mismo tiempo, menos justificación necesita esta diferencia de modelos, puesto que suele basarse en la afirmación de que el destino de hombres y mujeres es diverso por razones no sociales, sino naturales y/o sobrenaturales: una educación distinta no hace sino completar un destino que la naturaleza, o Dios a través de ella, ha inscrito en los cuerpos. Bellísimo edificio conceptual que sólo tiene un defecto: el de no poder explicar por qué algunos individuos acaban rebelándose contra este destino que supuestamente fluye de sus carnes; será necesario, entonces, recurrir a un elemento externo —la tentación, el diablo— para explicar esta traición a la naturaleza y al plan divino.

Para ordenar las distintas formas con las que el sistema educativo moderno se enfrenta a la cuestión de la educación de las mujeres he recurrido, en algunos trabajos anteriores ², a la distinción entre tres grandes tipos de ordenación escolar, que corresponden, de hecho, a variaciones en la definición de los roles de género: el modelo de la *escuela separada o segregada*, el de la *escuela mixta* y el de la *escuela coeducativa* ³.

² Especialmente en SUBIRATS, M. (1985): «De la enseñanza segregada a la coeducación», en *Primeras Jornadas Mujer y Educación*. Madrid, Instituto de la Mujer, artículo cuya versión catalana fue publicada en 1978, en el número 9 de la revista Papers.

³ La distinción entre «escuela mixta» y «escuela coeducativa» exige un comentario. En la tradición anglosajona ambos modelos escolares se confunden: la escuela mixta recibe también el nombre de coeducativa, y, por tanto, en la medida en que sigue siendo sexista, es considerada negativamente, hecho que ha conducido a algunas feministas a proponer nuevas formas de segregación escolar para las mujeres. También en España se ha utilizado el término «coeducativo», en el pasado, para designar este tipo de escuela. Entiendo, sin embargo, que el término «coeducación» debe ser reservado para otro tipo de escuela, aquel en el que haya desaparecido cualquier rastro de clasificación sexista. No es el caso de la escuela que existe hoy en España —ni tampoco en el mundo anglosajón, como muestra una

Por supuesto, la diferencia entre estos tipos de ordenación no estriba únicamente en la posibilidad formal de que niños y niñas asistan o no a las mismas aulas: un conjunto de rasgos culturales, apoyado a su vez sobre un determinado tipo de división sexual del trabajo, establece en cada caso la lógica interna de la atribución de espacios, de tiempos, de atenciones, de materias, etc. a cada género. Hablar de tipo supone, ciertamente, una simplificación, porque hay también evolución histórica en cada uno de ellos; sin embargo, esta simplificación nos permite, por lo menos, tratar de restablecer esta lógica particular de un período, y mostrar, por tanto, que el orden sexista no es un orden inmutable, sino que sus formas varían por la necesaria articulación con otros órdenes sociales.

El modelo de escuela separada, en contraposición con los otros dos, se construye a partir de la afirmación de una diferencia radical entre los sexos y sus funciones; por consiguiente, es aquél en que se producen mayores desigualdades entre los niveles educativos de hombres y mujeres ⁴. Mientras se afirma la conveniencia de que los niños accedan a la máxima escolarización posible según las condiciones de cada momento histórico, la instrucción es considerada perniciosa para las niñas, puesto que es vista como contraria al destino femenino. No sólo se produce, en la realidad, una desigualdad de niveles educativos, sino que esta desigualdad es afirmada como necesaria: éste es precisamente el rasgo que obligará a un cambio de ordenación de la escuela en el momento en que haya quedado socialmente deslegitimizada toda desigualdad de oportunidades basada en rasgos personales diferenciales; la mentalidad democrática admite las diferencias de hecho, no las de derecho.

abundantísima bibliografía. Por ello utilicé, desde mis primeros trabajos sobre esta cuestión, la distinción entre «escuela mixta» y «escuela coeducativa». Tal vez fue un error reutilizar un término ya marcado históricamente para definir un nuevo horizonte utópico desde el que sea posible realizar la crítica a la escuela mixta, pero me parecía justo reconocer toda la carga renovadora contenida en este término en los ámbitos en que fue utilizado en España, desde la Escuela Moderna hasta la etapa republicana: maestros hubo que murieron por esta causa. Aún cuando los contenidos del momento fueran distintos, como correspondía a los planteamientos de la etapa histórica correspondiente, no me parece que la intención fuera el mantenimiento del sexismo. Lo cierto es que esta distinción, utilizada por diferentes autores, ya está bastante enraizada en la literatura española especializada, de modo que creo que es mejor mantenerla y puntualizar, cuando sea preciso, en relación a su utilización en otros contextos culturales.

⁴ La segmentación escolar derivada de las segregaciones educativas implica siempre un principio de jerarquización, dado que obedece a una diferenciación de los grupos sociales que están ellos mismos jerarquizados en el conjunto de la sociedad, y cuyos lugares respectivos quedan justificados a partir del paso por la escuela y de la sanción de las instituciones educativas. De aquí, por ejemplo, el que uno de los grandes debates en torno a la modernización de la escuela sea el de su unificación, todavía objeto de enfrentamiento político entre diversos sectores de la sociedad española de la década pasada, en la que la educación fue sometida a reformas importantes. Y de aquí que todo intento de unificación del sistema educativo genere inmediatamente nuevas formas de segmentación interna, destinadas a justificar la reproducción de las diferencias sociales.

La escuela separada es la que ha tenido mayor vigencia en la historia de los sistemas escolares modernos ⁵. En España ha sido el modelo dominante durante dos siglos, pero se halla en retroceso en los últimos quince años; ello no significa que hayan dejado de existir las escuelas exclusivas para niños, o, sobre todo, exclusivas para niñas. En 1989, las hay todavía, aunque lamentablemente carecemos de datos sobre su importancia numérica ⁶. Ahora bien, está claro que hoy ya no constituyen el modelo dominante: la escuela separada ha sido sustituida por la escuela mixta ⁷.

La organización escolar mixta surge como consecuencia de un nuevo concepto del papel de la mujer y de la división sexual del trabajo: ha sido mayoritariamente admitido que las mujeres pueden acceder a una serie de papeles sociales anteriormente reservados a los hombres: los géneros ya no se contraponen radicalmente; la escuela mixta presupone la igualdad formal de oportunidades para hombres y mujeres, pero no su igualdad real. Ahora bien, dada la igualdad formal ¿cuáles son los mecanismos que producen la diferencia? Se trata, fundamentalmente, de mecanismos culturales que actúan en forma mucho más sutil que en el pasado, que son menos visibles. No porque estén ocultos —en realidad, su presencia salta a los ojos—, sino porque no somos capaces de verlos. Nuestros ojos han sido

⁵ El término «sistema escolar moderno» puede parecer discutible aplicado al sistema educativo de finales del siglo XVIII, período en el que me he basado fundamentalmente en este artículo. El período ilustrado aporta algunos de los materiales con los que se construirá el sistema educativo actual. A mi juicio, aporta algunos de los que podemos considerar fundamentales, como por ejemplo la creencia en el valor de la razón y del conocimiento sustentado en ella. Otros materiales serán añadidos durante el siglo XIX, en el proceso de revolución burguesa. En cualquier caso, considero que puede trazarse una línea de ruptura entre las anteriores formas de educación escolar y las que surgen hacia finales del XVIII, en las que embrionariamente se prefigura ya el actual sistema educativo.

⁶ En el reciente estudio del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (1988), *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer, se recogen múltiples datos sobre la situación de las mujeres en la educación, y sin embargo, falta este dato básico. Se señala únicamente la mayor presencia de las niñas en los centros dependientes de la Iglesia Católica, mayor presencia que alcanza a casi cinco puntos en comparación con los niños, los cuales están, obviamente, más presentes en los centros públicos. Aún cuando no todos los centros dependientes de la Iglesia son separados, este 5 % nos proporciona un cierto indicador del volumen de población infantil femenina que sigue asistiendo a escuelas «de niñas». El olvido mismo de la información sobre segregación de los centros en la petición de datos por parte del MEC a las escuelas muestra ya el carácter no dominante de la problemática sobre separación escolar de géneros. La persistencia de centros segregados desaparece sin más al carecer de datos sobre ellos.

⁷ Formalmente, la escuela mixta es aquella en la que niños y niñas asisten a los mismos centros educativos, a las mismas aulas, y tienden a compartir los mismos programas educativos; se supone, por tanto, que hay igualdad de oportunidades y de trato para los individuos de ambos sexos. No voy a entrar aquí en la descripción de este modelo, que también está sometido, por supuesto, a una evolución interna. Algunas de sus características han sido analizadas en SUBIRATS, M., y BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, libro en el que se incluye bibliografía relativa a análisis de las actuales formas de escuela mixta.

educados para ver ciertas cosas e ignorar otras, y, así, vemos la igualdad donde se produce la desigualdad. En la escuela separada los mecanismos discriminatorios de carácter sexista están inscritos en la estructura misma del sistema escolar; en la escuela mixta, han desaparecido de la estructura, y están sólo en el funcionamiento, es decir, en la ideología que rige las prácticas. Pero ¿de dónde salen esta ideología y estas prácticas? O por decirlo de otro modo: el sexismo ha sido borrado de la estructura, y por tanto, hay aquí una ruptura respecto del modelo anterior. Pero ¿qué ha ocurrido en el funcionamiento, en las prácticas? ¿Cuál es el grado de continuidad que se ha mantenido, en una sociedad que aún hoy actúa como si cambiar las leyes fuera suficiente para cambiar las relaciones?

En tanto que modelo dominante, la escuela separada pertenece hoy, en España, al pasado; sus rasgos estructurales más prominentes han desaparecido. Pero no por completo: quedan rastros de un modelo de escolarización jerárquica, en el que los niños son los protagonistas de la educación. Rastros que no están en la legislación, sino en las mentalidades, en las pautas culturales, en los prejuicios. Y es por ello que me ha parecido útil trazar el perfil de lo que fue una concepción de la educación femenina que ha estado vigente, aún con variaciones, hasta hace menos de veinte años. Ahondar en este modelo, en su forma histórica, puede parecer ocioso: los problemas actuales son otros. Pero estas son nuestras raíces culturales, aún cercanas, aún vivas, presentes, bajo otras formas, en las relaciones que se establecen entre esta niña que llega a la escuela a los tres años y su primera maestra, que ya la considera «pizpireta», «repipi», «pánfila», «floja». O en las relaciones entre este niño de cuatro años al que le gusta jugar con una cocina y sus compañeros, que le llaman «Pedra» en lugar de «Pedro», en tono burlón cargado de desprecio y crueldad.

La escuela separada no fue únicamente una forma de establecer barreras entre los niños y las niñas, ni de promulgar una diferencia técnica entre los aprendizajes de uno y otro sexo; fue un modelo de funcionamiento escolar construido a partir de una jerarquía de valores sociales y culturales, con una perfecta lógica interna. Esta lógica es la que he tratado de reconstruir en este trabajo, basándome en algunos indicadores estructurales. Me gustaría pensar que se trata de un modelo obsoleto, ya para siempre inservible para analizar la situación educativa de las mujeres, y cuyo único interés es el de curiosidad histórica. Pero, como he dicho, algo de él parece arrastrarse todavía en el fondo de nuestras actitudes y convicciones.

1. LA CONFIGURACION DE UN MODELO ESCOLAR SEXISTA EN ESPAÑA

La construcción de una «escuela moderna»⁸ tiene su origen, en España, hacia finales del siglo XVIII, y queda legalmente terminada en el siglo XIX, por medio de una legislación que convierte en obligatoria la escolaridad para todos los niños⁹ españoles. La consecución real de este objetivo no se sitúa, sin embargo, en el XIX, sino en un momento muy avanzado del siglo XX: habrá que esperar a la década de los setenta para que sea realizada casi exhaustivamente la escolarización primaria.

En el ámbito del tratamiento dado a niños y a niñas, las características dominantes en la organización escolar se inscribe, desde finales del XVIII hasta 1970 —año en que se promulga la Ley General de Educación—, en un mismo modelo: el de la diferenciación educativa. Sólo en algunos períodos históricos de corta duración surge la posibilidad legal de una escuela mixta, que nunca será generalizada. Los rasgos fundamentales de esta forma de ordenación escolar se mantienen a lo largo de casi dos siglos, con un momento de ruptura interna que puede permitir la división del período en dos partes: en la primera de ellas, no existe posibilidad de acceso de las mujeres a la educación media y superior, con la única excepción de las Escuelas Normales, a partir de un cierto momento; en la segunda etapa, en cambio, sí existe esa posibilidad, aun cuando el acceso masivo de las mujeres a la educación superior se realiza muy lentamente. Pero, si nos referimos a los rasgos predominantes en la escolarización primaria, que es la única que alcanza cierta amplitud en este período, hallamos tres elementos diferenciales que se mantienen con muy pocas variaciones.

1.1. La diferencia en el acceso a las instituciones educativas

La primera característica de la etapa de escuela separada es la diferencia de las posibilidades de acceso de la mujer a la educación. Esta diferen-

⁸ Ver nota 5. Es cierto, por otra parte, que muy diversos movimientos escolares se han denominado «modernos»; así por ejemplo, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia a principios del siglo XX, de características mucho más avanzadas que las que encontramos a finales del XVIII. De hecho, podemos hablar de «la escuela capitalista», como han hecho algunos autores en la década pasada, o de la «escuela de masas», según otra terminología también utilizada en años recientes. Ambas denominaciones me parecen discutibles aplicadas a la España de los siglos XVIII y XIX, y por ello utilizo el término «escuela moderna», aparentemente menos cargado de connotaciones.

⁹ El término «niños» es muy ambiguo en este contexto, puesto que designa a la vez al colectivo genérico «niñez» y a los menores de sexo masculino. Así, el que la escolaridad se convierta en obligatoria para «todos los niños» no significa forzosamente que las niñas estén incluidas en el grupo, del mismo modo que la consecución del sufragio «universal» excluyó durante mucho tiempo el voto de las mujeres.

cia es visible a través de la comparación de porcentajes de niños y niñas escolarizados: el porcentaje de niñas, es inferior al de niños durante todo el siglo XIX, aunque se produce una cierta tendencia a la igualación.

Las cifras de la tabla I permiten observar unas diferencias notables, que irán disminuyendo a lo largo de la segunda mitad del XIX; y permiten ver, también, la mayor tendencia a escolarizar a las niñas en la escuela privada, mayoritariamente religiosa. Así, ya en la enseñanza primaria las niñas tienen menores probabilidades de ser escolarizadas que los niños; a ello hay que añadir la imposibilidad de realizar estudios medios y superiores, a pesar de que desde la Constitución de Cádiz y a partir del informe Quintana se afirma la necesidad de que la instrucción sea universal, pública y libre. Habrá que esperar a 1868 para que se abran las puertas de institutos y universidades a las mujeres, pero sin que les sea posible obtener títulos oficiales; hasta 1910 necesitarán el consentimiento previo de las autoridades para poder matricularse en instituciones universitarias.

Tabla I
PORCENTAJE DE NIÑOS Y DE NIÑAS
EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN ESPAÑA

<i>Años</i>	<i>Escuelas públicas</i>		<i>Escuelas privadas</i>		<i>Total</i>	
	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
1850	72	28	—	—	—	—
1855	69	31	56	44	68	32
1865	66	31	48	52	64	36
1870	60	40	51	49	59	41
1880	57	43	46	54	55	45
1885	55	45	46	54	54	46

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de M. B. Cossio, *La enseñanza primaria en España*, 2.^a ed., R. Rojas. Madrid, 1915.

1.2. La separación de sexos en las instituciones educativas

Constatadas las diferencias de asistencia a las instituciones educativas, veamos cuáles son los mecanismos intra-escolares que actúan en sentido discriminatorio y que hacen que las mujeres tengan, efectivamente, un nivel cultural inferior al de los hombres, incluso cuando han sido escolarizadas. Los bajos niveles culturales femeninos no son consecuencia únicamente de la organización escolar, por supuesto; el sistema educativo no es sino una pieza dentro de un conjunto de normas e instituciones sociales que tienen como resultado tal efecto. Sin embargo, la escuela refuerza las

diferencias culturales entre hombres y mujeres, y lo hace, precisamente, a partir de una serie de mecanismos que veremos.

El primero de ellos es la separación de las escuelas de niños y de niñas, y la prohibición de la escolarización mixta. Este rasgo va tomando forma en la legislación del siglo XVIII, hasta llegar, en 1771, a una prohibición expresa de que los maestros puedan enseñar a alumnos que no pertenezcan a su mismo grupo sexual. ¿Cuáles son las razones para esta separación, y de donde procede? Cossío señala que en la Antigüedad existieron escuelas mixtas, y que es con las escuelas eclesiásticas que se inicia el divorcio entre escuelas de niños y de niñas. Aparentemente se trataría, por tanto, de un rasgo coherente con el tratamiento cristiano del sexo y de la importancia de la virginidad. Sin embargo, las razones invocadas en los diversos documentos son bastante confusas.

Hay ya un documento de 1695 que explicita la segregación: las Segundas Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano. En su apartado XIV estipula: «Que las Maestras de Niñas no puedan admitir Niños mayores de cuatro años de edad para enseñarles cosa alguna, pues en esta confusión se origina el afeminarse las costumbres y la indecencia de estar juntos unos, y otros siendo cierto que en las Escuelas Públicas, donde concurren los otros Niños, se adelantarán más con lo que oyen en enseñar a los demás, y con la emulación, que suele engendrarse de ver más adelantados a los de su igual»¹⁰.

Esta exposición muestra razones distintas a las estrictamente sexuales: el acento no se sitúa en las características de la educación femenina sino en las de la masculina; lo que se prohíbe es la convivencia de niños y niñas para impedir el «afeminarse de las costumbres» y para provocar la emulación entre iguales. Lo que preocupa es la educación de los niños, y las consecuencias negativas para éstos en una escolarización mixta; es decir, no se trata de impedir situaciones de convivencia, sino de preservar un modelo de educación frágil. Este tipo de argumentación es mucho menos frecuente que la que exige la separación para preservar a las niñas; pero no es exclusiva del siglo XVII: aparecerá de nuevo, con la misma estigmatización del afeminamiento, en la legislación educativa de 1938.

¹⁰ *Segundas Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano*, título XIX, 1695, reproducido por LUZURIAGA, L.: *Documentos para la historia escolar de España*, I, Junta de aplicación de estudios e investigaciones científicas. Centro de Estudios Históricos. Madrid, 1916, p. 37. LOPEZ-CORDON, M. V., en su artículo ya citado nos da algunas precisiones sobre esta época. Según la autora, «Desde el siglo XVI las niñas estaban autorizadas a asistir a las Escuelas de Primeras Letras con los niños, pero en la práctica esto se aceptaba con dificultad. La Hermandad de San Casiano, que agrupaba a los maestros, se opuso. a finales del siglo XVII, a mantener los peligros morales y espirituales que suponía la educación mixta, y exigió establecimientos diferentes para unos y otros. El resultado fue que, donde se cumplió este precepto, las niñas se quedaron sin escolarizar (...)». LOPEZ-CORDON, M. V. (1982), *Op. cit.*

La Real Provisión de 20 de diciembre de 1743 completa la prohibición: las niñas no podrán asistir a las escuelas de niños: «Así mismo acordaron que para obviar los graves inconvenientes que han experimentado se originan de la agregación en las Escuelas de niños las niñas, de que es muy verosímil introducirse perniciosos prejuicios con la proximidad de uno, y otro sexo no obstante la suma vigilancia que para obviarlo pongan los Maestros, por lo que será muy conveniente el que no se permita por ningún motivo (sic) que nuestros Profesores admitan en sus Escuelas niña alguna para enseñarles a no ser independientes del trato y comunicación de los niños sus discípulos» ¹¹.

Esta doble prohibición es resumida posteriormente por la Real Provisión de 11 de julio de 1777, en su título XX: «Ni los Maestros ni las Maestras podrán enseñar Niños de ambos sexos, de modo que las Maestras admitan sólo Niñas y los Maestros Varones en las escuelas públicas» ¹². La Real Provisión de 22 de diciembre de 1780 repite aún la misma prohibición, que parece haber llegado a su forma definitiva: la educación de cada sexo debe ser impartida por personas pertenecientes a él, sin que puedan

Tabla II
PORCENTAJE DE ESCUELAS PUBLICAS DE NIÑOS,
DE NIÑAS Y MIXTAS. ENSEÑANZA PRIMARIA. ESPAÑA

<i>Años</i>	<i>Total esc. públicas</i>	<i>% esc. de niños</i>	<i>% esc. de niñas</i>	<i>% esc. mixtas</i>
1846	12.357	30	8	62
1850	13.103	35	6	59
1855	16.241	36	12	52
1865	20.768	35	26	39
1870	21.006	34	27	39
1880 (+)	21.985	31	27	42
1885	22.996	31	29	40
1903	23.378	36	30	33
1908	24.403	30	29	37

Fuente: M. D. Cossío, *La Enseñanza primaria en España*, 1.^a ed., Museo Pedagógico Nacional.

(+) Las cifras no son enteramente fiables. Según los datos de I. Turín para 1880 —única fecha para la que distingue entre escuelas de niños y de niñas— serían masculinas, en este año, un 37,5 % de las escuelas públicas; femeninas, un 30,3 % y mixtas, un 32,5 %. El número total de escuelas difiere también del que da Cossío, pero se trata probablemente de un error, puesto que la suma de las escuelas de niños, niñas y mixtas coincide con la de este autor. En cualquier caso, y a pesar de las diferencias de porcentajes, se trata de un orden de magnitud similar, hecho que parece confirmar los datos de Cossío (Ver I. Turín, *op. cit.*, p. 86).

¹¹ *Real Provisión de 20 de diciembre de 1743*, reproducida por LUZURIAGA, L.: *Op. cit.*, p. 94.

¹² *Real Provisión de 11 de julio de 1777*, titulado XX, reproducida por LUZURIAGA, L.: *Op. cit.*, p. 129.

admitirse excepciones. En estos últimos textos han desaparecido ya, sin embargo, las razones de tal prohibición.

A pesar de estar normas, hubo escuelas mixtas; pero no por convencimiento de su necesidad, sino como efecto de la pobreza. Como en tantos otros aspectos del desarrollo del sistema escolar español, existió una gran distancia entre lo establecido por la legislación y la realidad; la precariedad misma del sistema educativo del XVIII y del XIX imposibilita que tal normativa se cumpla. A finales del XVII, el número de niñas que frecuentaba la escuela debió ser extremadamente reducido, así como el número de escuelas de niñas. De hecho, sólo en la Cédula de 1783 las escuelas de niñas adquieren una dignidad oficial, al ser propugnada la creación de 32 escuelas de niñas, en todos los distritos de Madrid y a imitación de la creada en 1780 por la Diputación de Caridad del barrio de Mira del Río, que fue considerada modélica.

En opinión de Luzuriaga, «las escuelas se dividían en escuelas de niños y de niñas, aunque la mayoría debían ser mixtas»¹³. Y, en efecto, los datos de la tabla II muestran que a pesar de las prohibiciones, las escuelas mixtas se mantuvieron durante la segunda mitad del siglo XIX, de modo tal que el porcentaje de centros públicos mixtos nunca fue inferior al 39 % de los centros.

Estos datos muestran también que la separación de escuelas masculinas y femeninas era probablemente muy reducida a principios del siglo XIX. Sólo a medida que el sistema escolar se desarrolla y alcanza a sectores cada vez más amplios de la población la separación de centros escolares va haciéndose efectiva, sin que, a pesar de las prohibiciones, haya sido totalmente alcanzada¹⁴. Ahora bien, las razones por las que se mantiene la escuela mixta no son de orden ideológico, sino económico, como he indicado más arriba. El modelo organizativo está perfectamente establecido; si no se cumple es porque el escaso número de alumnos, especialmente en las zonas rurales, de gran peso demográfico en esta época, no justifica el mantenimiento de dos escuelas; y, sobre todo, no es material-

¹³ LUZURIAGA, L.: *Op. cit.*, introducción, p. XIX.

¹⁴ La separación de centros escolares no fue totalmente efectiva ni siquiera después de la guerra civil de 1936-39, y ello a pesar del énfasis puesto en su consecución y de la violencia de las prohibiciones. En la década de 1940 seguían funcionando algunas escuelas mixtas; no sólo escuelas de niñas a las que asistían párvulos, sino incluso centros en los que se desarrollaba la escolaridad para ambos sexos hasta los catorce años. Yo asistí a un centro de este tipo, la Antigua Escuela del Mar, del Ayuntamiento de Barcelona. Por lo que recuerdo, las aulas eran mixtas hasta los ocho años, aproximadamente, a finales de los años cuarenta; a principios de los cincuenta sólo la clase de párvulos seguía siendo mixta, y en las edades posteriores las clases eran sólo de niños o niñas, aún cuando se mantenía un cierto carácter mixto en actividades del centro. En mi memoria esta separación va asociada a las ingerencias de un orden externo y hostil, continuamente trasgredido con la complicidad del profesorado: el canto del Cara al Sol, las rígidas mujeres de la Sección Femenina examinándonos sobre el Libro Verde, etcétera.

mente posible para los Ayuntamientos, que hasta 1900 deben costear los sueldos de los maestros y apenas alcanzan a hacerlo.

A partir del siglo XIX, la legislación escolar incorpora plenamente la separación de sexos en las escuelas; así la Ley Moyano, en 1857, ordena la creación de una escuela de niños y otras de niñas en todos los municipios mayores de 500 habitantes.

1.3. La diferencia de programas escolares

Otro rasgo característico de este modelo educativo es la diferencia entre los currícula destinados a niños y a niñas. Este rasgo es indisoluble del de la separación de las escuelas, e incluso llega a ser más persistente. Veámoslo a través de algunas citas de la normativa, aunque ello no proporcione la riqueza de situaciones que se producen en la práctica escolar.

La manera como se presentan los currícula masculinos y femeninos en la legislación y en las normativas ya muestra una gran diferencia; no se produce una definición paralela de los objetivos fijados para unos y otras. Las leyes estipulan unos objetivos generales de la educación, que son reglamentados en detalle, y parecen tener un carácter universal; y sólo en los últimos apartados podemos darnos cuenta de que se trata de la ordenación de las escuelas de niños, al hacer su aparición un capítulo «De las niñas», que modifica totalmente las disposiciones anteriores.

La primera referencia expresa a los objetivos de la escuela de niñas que he encontrado está en la Cédula de Carlos III, de 11 de mayo de 1783. Este documento responde a una instancia dirigida al Conde de Romanones, pidiendo que se regularicen las escuelas de niñas. En su artículo primero, que trata del fin y objeto primario de tales escuelas, dice: «El fin y objeto principal de este establecimiento es fomentar con trascendencia a todo el Reyno la buena educación de las jóvenes en los rudimentos de la Fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, en el manejo de sus casas, y en las labores que les corresponden, como que es la raíz fundamental de la conservación y aumento de la Religión, y el ramo que más interesa a la policía y gobierno económico del Estado»¹⁵.

De acuerdo con estos objetivos se ordenan las enseñanzas que habrán de recibir las niñas, en el artículo V; programa tan detallado que merece una cita extensa: «1. Lo primero que enseñarán las Maestras a las Niñas serán las Oraciones de la Iglesia, la Doctrina Christiana (sic) por el método del catecismo, las máximas de pudor y de buenas costumbres; las obligarán a que vayan limpias y aseadas a la Escuela, y se mantengan en ella con modestia y quietud.»

¹⁵ Cédula de Carlos III, de 11 de mayo de 1783, reproducida por LUZURIAGA, L.: *Op. cit.*, p. 223.

«2. Todo el tiempo que estén en la Escuela se han de ocupar en sus labores (...)»

«3. Las labores que las han de enseñar han de ser las que se acostumbran, empezando por las más fáciles, como Faja, Calceta, punto de Red, Dechado, Doblado, Costura, siguiendo después a cosa más fina, bordar, hacer encajes, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia, hacer Cofias y Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, sus diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilaza de seda, Galón, Cinta de Cofias y todo género de listonería, o aquella parte de estas labores que sea posible (...)»¹⁶.

Esta lista muestra perfectamente el tipo de educación reservada a la mujer: ningún rastro de disciplinas intelectuales. Sin embargo, no se niega a las niñas toda posibilidad de desarrollar otras capacidades: en el último artículo de la Cédula, y una vez tratadas todas las cuestiones sustantivas, hallamos una aclaración final: «El principal objeto de estas Escuelas ha de ser la labor de manos; pero si alguna de las muchachas quisiera aprender a leer tendrá igualmente la Maestra obligación de enseñarles, y por consiguiente ha de ser examinada de este arte con la mayor proximidad»¹⁷.

En una referencia posterior, perteneciente a los Estatutos de la Academia de primera Educación y Reglamento de las escuelas, se aduce una nueva razón para educar a las niñas: el influjo que tendrá sobre sus hijos, argumento fundamental gracias al cual se podrá justificar, durante mucho tiempo, la educación de las mujeres¹⁸. Y para ello se señala que «en estas escuelas debe considerarse por una parte la enseñanza de las labores peculiares de sexo, y por otra, la de los conocimientos comunes a la niñez en general, como la religión, costumbres, la lectura, escritura, aritmética, etcétera»¹⁹.

Podría parecer que la instrucción elemental de las mujeres queda así aceptada a finales del XVIII: pues bien, nada menos cierto. El Informe Quintana, pieza programática liberal de los cambios de la educación espa-

¹⁶ *Ib.*, pp. 226-227.

¹⁷ *Ib.*, pp. 230-231.

¹⁸ El tema de la importancia de la educación de la mujer por su función de madre es extremadamente interesante, y está todavía en la base de la actual educación de las mujeres —tal vez menos en la España actual, pero sigue vigente, por ejemplo, en Argentina. Se trata de una idea desarrollada con fuerza a finales del siglo XVIII, y unida a un cambio en la concepción de la infancia y el papel de la familia respecto a ella. COVATO, C., en un artículo reciente, analiza estos cambios en Francia e Italia, COVATO, C. (1988): «Canti e carezze materne. Percorsi storiografici sull'educazione della donna al ruolo materno fra '700 e '800», en *Scuola e città*, n.º 10, 31-X-1988. Para España no conozco aún análisis que permitan saber hasta qué punto se produce también un cambio en el papel materno de las mujeres en esta época.

¹⁹ *Estatutos de la Real Academia de primera educación y reglamento de escuelas*, 1797, reproducido por LUZURIAGA: *Op. cit.*

ñola en el siglo XIX, proclama que la instrucción «debe ser universal, esto es, extenderse a todos los ciudadanos»; pero ¿quiénes son los ciudadanos? A lo largo de sus páginas sigue refiriéndose a «los discípulos», «los jóvenes», etc., en un sentido exclusivamente masculino. Y, casi a su término, aclara: «No hemos hablado en esta exposición, ni dado lugar entre las bases, a la instrucción particular que debe proporcionarse a las mujeres, contentándonos con indicar que las diputaciones propongan en esta parte los establecimientos de enseñanza que convengan. La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene que sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha»²⁰. El proyecto liberal no ha progresado, en este terreno, en relación con el ilustrado, y las mujeres siguen excluidas de la categoría de los ciudadanos.

Los planes y Reglamentos escolares de 1821 y 1825 citan en forma expresa que se enseñará a las niñas a escribir y contar. Pero este último establece algunas precisiones interesantes: «(...) además de la enseñanza cristiana por los libros ya señalados, la de leer, por lo menos medianamente, en los catecismos, y escribir medianamente, se enseñarán las labores propias del sexo; a saber: hacer calceta, cortar y coser ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes u otras que suelen enseñarse a las niñas (...)», y, más adelante: «199. La enseñanza muy precisa de escribir y contar se dará, o por la misma Maestra, o con el auxilio de algún Maestro o pasante que haya cumplido cuarenta años (...)»²¹.

Este conjunto de textos legislativos muestra cuáles van a ser las bases de diferenciación de los modelos educativos masculino y femenino que, con algunas modificaciones, seguirán repitiéndose a lo largo del siglo XIX, y, en general, en todos los casos en que hallamos prohibición de la escuela mixta. El contenido de los programas varía con el tiempo, a medida que los aprendizajes de carácter intelectual van ganando terreno en el sistema de valores escolares. Sin embargo, se mantiene la característica diferencial: *el modelo educativo que se considera propio de las niñas es siempre una reducción del modelo masculino, al que se añaden unos elementos específicos, las «labores propias del sexo» y el énfasis en los rezos.*

Teóricamente, la separación escolar de los sexos no tiene porqué implicar desventajas para las mujeres. En principio, las diferencias de roles sexuales que establece la sociedad no presuponen jerarquía, sino una mera división del trabajo, y existen múltiples textos en los que se ensalza la

²⁰ QUINTANA (1813): «Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública», en MEC: *Historia de la Educación en España, I. Del despotismo ilustrado a los Cortes de Cádiz*. Madrid, 1985.

²¹ *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras*, de 16 de febrero de 1825, reproducido por LUZURIAGA, L.: *Op. cit.*, pp. 227-228.

importancia de la mujer, de su papel de madre, esposa, etc. Sin embargo, se establece una jerarquía perfectamente visible en el funcionamiento de las instituciones, que no hacen sino reflejar las normas sociales, codificándolas en pautas relativamente estables y contribuyendo así a su reproducción. La escuela no es, en el período histórico al que me he referido, una institución más sexista que otras: se limita a recoger, en su organización, las pautas que rigen los roles sexuales establecidos. Pero al mismo tiempo, el propio funcionamiento educativo incide en la creación de diferencias sociales entre los sexos: el tipo de formación que reciben las niñas es realmente inferior al que reciben los niños en todos los aspectos menos en uno, las famosas labores, que, por definición, al ser «propias del sexo», pertenecen a un ámbito socialmente devaluado. El prejuicio sobre la inferioridad intelectual de las mujeres se ha convertido, por mediación de las instituciones, en una inferioridad real. Es decir, el modelo de segregación escolar no tiene como consecuencia la formación de dos tipos de individuos, hombre y mujer, a los que se atribuyen funciones sociales distintas pero en los que se han desarrollado al máximo unas capacidades personales para poder cumplir tales funciones. La escuela es utilizada para desarrollar unas capacidades masculinas —que por supuesto difieren según la clase social—, y para dejar en un segundo término las capacidades femeninas. El elemento de jerarquización es, en este sentido, el que preside el diseño de la educación femenina, en mayor medida que el elemento de formación en tareas específicas. Podemos preguntarnos, incluso, por la razón de estas detalladas retahilas de labores que aparecen en algunos de los fragmentos citados. Cossío expresó ya la duda en relación a la utilidad de estos aprendizajes: «Carecen estas labores, en general, como sucede en casi todas partes, de gusto artístico. Se concede tiempo excesivo al bordado en blanco, que resulta de poca utilidad en la educación general, sobre todo para las niñas de clase obrera, y de bastante influjo antihigiénico, y suele descuidarse el corte y remiendo de prendas usuales»²².

Por otra parte, está excluida la posibilidad de que las niñas lleguen a adquirir una formación sólida en algún sentido. La propia legislación parece admitir que se trata de un programa ideal, cuyo cumplimiento no será jamás exigido. Los fragmentos más arriba citados permiten entrever este aspecto de la educación dada a las mujeres: se trata de «escribir medianamente», de aprender unas labores «en la medida de lo posible», como se tratará, en programas educativos posteriores, de aprender «nociones» de las distintas disciplinas, nunca las disciplinas mismas. Por contraposición con el modelo masculino, en el femenino nunca hay una exigencia formal de esfuerzo, de profundización, sino todo lo contrario: es preceptiva una limitación en los planteamientos científicos, una banalización

²² COSSIO, Manuel B.: *La enseñanza primaria en España*. 1.ª ed. (sin fecha). Museo Pedagógico Nacional, pp. 59-60.

de los conocimientos, una huida de cualquier esfuerzo intelectual. Incluso en los programas educativos destinados a las muchachas de clase alta, que comportan, generalmente, la adquisición de conocimientos más complejos que los señalados hasta aquí, —piano, francés, dibujo, etc.—, la enseñanza está organizada de modo tal que la muchacha comprenda que resultaría inadecuado tomar en serio el aprendizaje de estas materias ²³. El objetivo de la educación femenina no es desarrollar capacidades, sino precisamente frenarlas. O, si se quiere, hay también un intento de desarrollar capacidades: las de adaptación y sumisión, es decir, las opuestas a las que se consideran fundamentales en los varones. Se trata precisamente de frenar todas aquellas capacidades que podrían convertir a las mujeres en individuos autónomos, diferenciados, y de potenciar en ellas los comportamientos genéricos, la aceptación de un destino común.

Paralelamente a las características de los centros escolares y de los currícula, se desarrolla, en esta etapa histórica, otro rasgo diferenciador de la educación femenina: la formación y condición exigidas a los maestros. Se trata de otro conjunto de elementos que completa la jerarquía establecida entre la educación de niños y de niñas.

2. FORMACION Y CONDICION DE LAS MAESTRAS

La comparación entre la situación de maestros y maestras, en este período de formación de la escuela moderna, muestra cuatro características diferenciales.

2.1. El nivel de formación exigido

La Real Provisión, de julio de 1777 nos da un ejemplo temprano de la diferencia de exigencias; mientras se establece que al maestro «de examinarán ante Escribano, sobre pericia del arte de Leer, Escribir y Contar, haciéndole escribir en su presencia diferentes letras y extender ejemplares de las Cinco Cuentas, como está prevenido», para las maestras los requisitos son otros: «A las Maestras de Niñas, para permitirles la enseñanza deberá preceder el informe de vida y costumbres, examen de Doctrina por persona que depute el Ordinario; y licencia de la justicia, oído el Síndico, y Personero sobre diligencias previas» ²⁴.

²³ Los libros de Escuela-Hogar editados por la Sección Femenina durante los años cincuenta constituyen uno de los ejemplos más perfectos de esta banalidad y superficialidad pretendidas a través de la enseñanza. Pretensión paradójica, contrapuesta a todas las demás normas escolares, enfatizadoras del esfuerzo intelectual como valor en sí mismo.

²⁴ *Real Provisión de 11 de julio de 1777*, reproducida por LUZURIAGA, L.: *op. cit.*

En los textos anteriores a la Cédula de Carlos III de 1783 no se hace referencia a la necesidad de que las maestras sepan leer, coherentemente con el hecho que tampoco se exige la enseñanza de la lectura a las niñas. Hemos visto ya que esta enseñanza queda incorporada como obligatoria a partir de los textos de 1821 y 1825, pero que incluso en el Plan y Reglamento de esta fecha parece dudoso que se lleve a cabo en forma sistemática. Lo más probable es que las maestras siguieran sin saber leer, dado que está previsto el apoyo de un maestro. El nivel de exigencia de conocimientos es visiblemente menor que para los maestros: mientras se instituyen las oposiciones para éstos «que versarán sobre todos los ramos de la enseñanza, y el arte de comunicarlos a los Niños»²⁵, las maestras serán examinadas por las Juntas de las respectivas poblaciones, que nombrarán Peritas que las examinen de labores. Y así, «sin el estrépito de oposiciones y competencias, las Juntas, oído el voto de las Peritas, propondrán a los Ayuntamientos, y éstos elegirán a las Maestras más timoratas e instruidas en las materias cuya enseñanza se les confía»²⁶. Es decir, a diferencia de lo establecido para los maestros, no hay ninguna precisión sobre el nivel de conocimientos necesarios, con la excepción de las labores.

Esta menor exigencia tendrá como consecuencia un menor nivel de titulaciones. Según G. N. Scanlon, en 1846 sólo 1.241 maestras tenían título oficial, frente a 5.937 maestros. En 1850, hay 1.871 maestras tituladas, y 2.195 sin título, frente a 7.157 maestros titulados y 6.601 sin título²⁷.

2.2. Menor número de maestras

Un segundo rasgo diferencial es el menor número de maestras que de maestros; esta diferencia es sorprendente, puesto que es muy superior a la de niños y niñas escolarizados, y he comentado ya la prohibición de enseñar a personas de otro sexo. Así, por ejemplo, para el año 1885 tenemos la cifra de 66 % de maestros y 34 % de maestras en la escuela pública; sabemos que, en la misma fecha y escuelas, las proporciones de niños y niñas escolarizados eran de 55 % y 45 %. Es decir, a pesar de las repetidas prohibiciones, seguía produciéndose la enseñanza mixta, ejercida sobre todo por maestros. La enseñanza es una de las escasísimas profesiones abiertas a las mujeres en el siglo XIX, pero aún en ella sus posibilidades se hallan enormemente recortadas.

²⁵ *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras* de 16 de febrero de 1825, reproducido por LUZURIAGA, L.: *op. cit.*

²⁶ *Ib.*, p. 228.

²⁷ SCANLON, G. M. (1976): *op. cit.* La misma autora da información sobre otra cuestión importante: la creación y evolución de las Escuelas Normales para maestras, que experimentaron una serie de vicisitudes que reflejan la concepción educativa de las mujeres ya señalada.

Tabla III
EVOLUCION DE LOS PORCENTAJES DE MAESTROS
DE LA ESCUELA PÚBLICA POR SEXOS. ESPAÑA

<i>Años</i>	<i>Maestros</i>	<i>Maestras</i>	<i>Total</i>
1855	81	19	16.645
1865	66	34	20.335
1870	69	31	22.618
1880	67	33	23.783
1885	66	34	25.271

Fuente: M. B. Cossío, *La enseñanza primaria en España*, 2.^a ed., R. Rojas, Madrid, 1915.

2.3. La tutela ejercida sobre las maestras

El ejercicio de la docencia por parte de las maestras se realiza siempre bajo la tutela directa de alguna autoridad masculina. Así, por ejemplo, el artículo IV de la Cédula de Carlos III establece que «los individuos de las Diputaciones a quienes se encargase por turno el cuidado de las Escuelas deberán visitarlas y auxiliar a las Maestras (...) con especial cargo de que la Maestra nunca se la reprehenda delante de sus Discípulas, y de que estas advertencias se las hagan en términos suaves y discretos»²⁸.

Del mismo modo, en todas las normas relativas a exámenes de maestras queda regulado que son grupos masculinos los que deben juzgarlas, con la única excepción de las labores, para las que se acude a «Viudas o Damas acreditadas». Y, posteriormente, una vez creadas las Normales para maestras, existe en ellas un predominio de profesores: todavía en fecha tan tardía como 1882, durante el Congreso Pedagógico Nacional, se discute la idoneidad del nombramiento de profesoras para la Escuela Normal femenina, y se dicen cosas como: «Así como la educación de los Párulos debe confiarse exclusivamente a la mujer, consideraríamos como desgracia el encomendar la educación de las maestras a las profesoras»²⁹.

2.4. El nivel de salarios

Una última diferencia resume y manifiesta el distinto valor atribuido a hombres y mujeres en la docencia. El nivel de salarios suele ser un buen indicador del valor social que se concede a una profesión. Pues bien, hubo que esperar a la Ley de 6 de julio de 1883 para que se igualaran los salarios

²⁸ *Cédula de Carlos III* de 11 de mayo de 1783, reproducida por LUZURIAGA, L.: *op. cit.*

²⁹ Citado por SCANLON, G. M. (1976): *op. cit.*

entre maestros y maestras. Con anterioridad a ella, toda la legislación que he hallado sobre este tema establece diferencias extremadamente elevadas. Así, por ejemplo, el Plan y Reglamento de 1825, al que me he referido más arriba, establece un salario de 8.000 reales para los maestros de primera clase, y de 3.000 reales para las maestras de la misma categoría. En la tercera clase, los sueldos serán de 3.000 y 1.000 reales, respectivamente. El trabajo de las maestras vale tan sólo por un tercio del de los maestros.

Curiosamente, los efectos cruzados de una distinta distribución territorial de maestros y maestras y de la existencia de diferencias salariales según tamaño de población tienen como consecuencia el que, según los datos que Cossío publica en 1885 —tan sólo dos años después de la igualación legal de los salarios—, el sueldo medio de las maestras sea un 26 % más alto que el de los maestros. Mientras éstos cobraban, en promedio, 660,92 pesetas, aquéllas cobraban 836,18³⁰. En efecto, los sueldos bajos corresponden a los maestros de zonas rurales; un 48 % de los maestros de escuelas públicas cobran menos de 500 pesetas, lo que indica que se hallan en pueblos de menos de 400 habitantes y en cambio, tan sólo un 9,3 % de las maestras se encuentra en esta franja salarial. Así, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, en los pueblos pequeños era mucho más frecuente, a finales del XIX, la presencia de un maestro que la de una maestra. Probablemente a ello concurre también otro elemento; la diferencia de sector social en el reclutamiento de maestros y maestras. Cossío opina, en este aspecto, que: «Existe diferencia digna de notarse entre los normalistas de uno y otro sexo. Los varones pertenecen generalmente a la población rural o a la clase menos acomodada, tal como artesanos, comerciantes muy modestos, empleados de corto sueldo, etc. (...). La procedencia de las alumnas normalistas es algo mejor, pues pertenecen, en gran parte, a la clase media acomodada de las capitales de provincia y de las villas»³¹. En tanto que mujeres, las maestras tienen posiciones inferiores a los maestros; pero en tanto que pertenecientes a la única profesión ilustrada abierta a las mujeres, proceden de grupos sociales superiores a los de sus colegas masculinos, y ello acaba beneficiándolas en los promedios salariales.

He señalado hasta aquí una serie de rasgos característicos de la escuela separada, destinada no a preservar a las niñas del contacto con los niños, sino a enfatizar la diferencia de destinos entre ambos géneros y a convertirla en insalvable, al proporcionarles una formación distinta. Las razones de fondo para que se haya dado este modelo educativo son diversas, y exigirían una amplia discusión. Pero no quiero cerrar este artículo sin aventurar mi propia hipótesis.

³⁰ Elaboración propia a partir de los datos de COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, 1.^a ed. Museo Pedagógico Nacional, p. 75.

³¹ *Ib.*, p. 100.

La primera interpretación que acude a la mente es de carácter moral y religioso: la importancia de la virginidad en nuestra cultura, la represión ejercida por la Iglesia sobre las mujeres y sobre su sexualidad, el papel mismo de la Iglesia en la creación de este modelo escolar, son elementos que parecen explicar suficientemente la construcción de una escuela separada. Sin embargo, ¿cómo se explica la marcada diferencia en los currículos? ¿Por qué razón el informe Quintana sigue negando a las mujeres el derecho a la instrucción, y se refiere a la educación privada como la más adecuada para ellas? ¿Por qué privar a las mujeres de conocimiento, incluso de aquéllos aceptados por la Iglesia y considerados útiles para los hombres? Son preguntas que no parecen tener una respuesta suficiente desde la explicación estrictamente moral y religiosa.

A mi modo de ver, el modelo de educación femenina separada corresponde a una doble operación cultural: el reforzamiento de una jerarquía de géneros presente en todos los ámbitos de la vida cultural y social, por una parte. En este aspecto no cabe hablar de interpretación, puesto que tal jerarquía está explícitamente marcada en la estructura educativa. Y, por otra parte, una forma de educación de las mujeres que cierre el paso a su construcción como sujetos con intereses distintos a los del grupo familiar. Este es, me parece, el nudo de la cuestión.

En efecto ¿cuál es la función del sistema educativo moderno en su etapa inicial? Básicamente, la formación del ciudadano, es decir, del individuo que ha roto sus vínculos con unas formas culturales comunitarias y no se define ya como miembro de un grupo que le transmite derechos y deberes, sino como ser «libre», autor de su propio destino, en función de una «vocación». Olvidemos por un momento todos los obstáculos existentes para esta libertad, y los condicionamientos de diverso tipo que influyen en las vocaciones; todo ello será resuelto en forma de «fracaso escolar», y no pondrá en duda los supuestos de actuación de la escuela. Ahora bien, esta libertad en la elección del propio destino comporta, precisamente, la posibilidad de negar las obligaciones de grupo: si se produce una vocación científica, artística o empresarial, es lícito, para el ciudadano —a diferencia de lo que ocurría con el propietario agrario, por ejemplo— posponer los intereses familiares para dedicarse de lleno al cultivo de su profesión. Y lo que aparentemente tendrá de más noble el sistema educativo, aquello que constituirá su éxito, es precisamente su capacidad para suscitar tales vocaciones.

Así pues, la instrucción escolar es, en la fase de construcción de la escuela moderna, un elemento de diferenciación personal en relación al grupo, un instrumento que permite cortar con el pasado, con la tradición, con los vínculos antiguos, y aventurarse hacia la innovación; ser un ciudadano con capacidad decisoria propia. Pero esta actitud supone una amenaza para la continuidad de los grupos, porque liquida la solidaridad. Y, por ello, mientras es no sólo tolerada sino incluso estimulada para los

individuos de determinados grupos sociales, su adquisición es negada a otros grupos o individuos, y muy específicamente a las mujeres, a las que continúa imponiéndose el destino colectivo de atención a los demás y de renuncia a cualquier «vocación» personal, con la única excepción de la vocación religiosa —que incluso puede ser a veces percibida por parte de la familia como un acto egoísta, de dejación de deberes filiales.

La ignorancia a la que se condenó a las mujeres no es, en definitiva, sino un obstáculo más en el intento de frenar su autonomía para mantenerlas vinculadas al cuidado y servicio de los hombres. La escuela separada fue un instrumento extremadamente idóneo para robustecer este obstáculo. La escuela mixta es menos idónea, pero conserva aún, bajo otras formas y sin explicitarlos, muchos de los rasgos culturales que configuraron el sistema educativo moderno en su etapa inicial.

EL CUERPO DE LA INFANCIA

Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica

Julia VARELA

Los análisis del sistema educativo han tendido, en general, a privilegiar la importancia de los factores ideológicos, los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia que en la escuela se despliega y aplica una física —o si se prefiere una microfísica— del poder que se incardina en los cuerpos.

En este trabajo trataré de analizar genealógicamente las diferentes formas de lo que Luc Boltanski ha denominado «cultura somática», referida especialmente, en este caso, al moldeamiento sufrido por los cuerpos infantiles en nombre de una buena educación. Se trata de estudiar cómo los diversos saberes, y técnicas corporales, aplicados en las instituciones educativas, responden en cada época histórica a diferentes códigos que reenvían a las relaciones de fuerza existentes entre los diferentes grupos sociales.

La valoración social de las variadas formas de presentar y representar el cuerpo forma parte de estrategias de distinción social que hacen que ciertas expresiones y zonas corporales se vean especialmente valoradas convirtiéndose en objeto de múltiples atenciones y cuidados mientras que, por el contrario, otras se ven desvalorizadas y descalificadas. Se produce así en cada época histórica una lucha por la apropiación de los usos sociales legítimos del cuerpo que constituye uno de los bastiones desde el cual se puede contribuir a definir identidades y a consolidar o adquirir hegemonías sociales. El análisis genealógico permite trazar los procesos que conducen a la definición de la excelencia corporal en cada momento histórico así como las modificaciones posteriores que ésta sufre. Sirve al mismo tiempo para mostrar cuáles son los principales agentes sociales que la promueven, sus motivaciones explícitas y, sobre todo, las funciones latentes que desempeñan. Se puede así determinar a qué públicos se diri-

gen y quienes están en posición de adecuarse mejor a las normas somáticas que estos agentes proponen como imaginario del cuerpo, en fin, quienes son los destinados a distinguirse y a obtener con ellas una mayor rentabilidad política y social.

Distinguiremos diferentes etapas a partir del siglo XVI, momento en el que tiene lugar la institucionalización de las buenas maneras en íntima relación con la formación de una pedagogía cristiana. Nos detendremos posteriormente, y no tan minuciosamente como quisiéramos, dado el período de larga duración que intentaremos abarcar, en aquellos momentos en los que han tenido lugar importantes transformaciones en el campo de «la gestión social» de los cuerpos, momentos que suelen coincidir con cambios fundamentales en la estructura política, económica y cultural de las sociedades occidentales.

I. HUMANISTAS, MORALISTAS Y CONTROL CORPORAL

Los códigos que regulaban los esquemas perceptivos renacentistas hacían que el cuerpo humano fuese concebido como un microcosmos atravesado por múltiples lazos de semejanza con el macrocosmos: en el cuerpo se reflejaban tanto los accidentes celestes como los terrestres. Esta sintaxis del mundo permitía que se comunicasen entre sí los movimientos, las pasiones, las influencias y las propiedades corporales en la medida en que todo formaba una especie de cadena ininterrumpida con todo. Esta circularidad entre lo natural y lo sobrenatural, lo individual y lo social, el cuerpo y el alma, estaba cargada de importantes efectos políticos. Erasmo en su *Enquiridio o manual del caballero cristiano* compara el pecho o corazón del hombre con una ciudad formada por bandos en continua discordia —los diversos apetitos y deseos— que pueden llegar a destruirla si no se les impone orden, para lo cual «es necesario que en la tal ciudad valga más el que más sabe y obedezca el que menos supiere, porque ninguna cosa hay más desordenada ni torpe que la gente ruin del pueblo». Este tipo de organización del saber, tan alejado ya del que caracteriza a nuestro presente, le permite al humanista de Rotterdam establecer paralelismos entre los grupos sociales, las partes del cuerpo y las virtudes o vicios: la razón destinada a gobernar y personificada en el Rey se asentará en el cerebro; las inclinaciones cercanas a la razón, localizadas entre la cerviz y lo más bajo del pecho, estarán en medio como corresponde a los principales del reino; por último, las inclinaciones viles, el pueblo, que tiene su aposento en lo más bajo de las entrañas, estarán muy lejos de palacio, «como desterradas y aun atadas»¹.

¹ ERASMO, D.: *Enquiridio o manual del caballero christiano*. Alcalá, 1526, fols. XXV y ss.

Este tipo de episteme que funcionaba estableciendo solidaridades misteriosas entre los más variados fenómenos del universo no favorecía en principio la constitución de la infancia en tanto que etapa ligada al desarrollo biológico individual; y de hecho infancia y puericia formaban entonces parte de *las edades de la vida*, las cuales se inscribían en un amplio sistema de explicación del mundo, eran periodizaciones que se ajustaban a los ciclos de la naturaleza, al orden celeste y a la organización de la sociedad.

Fueron, sin embargo, los humanistas y los moralistas quienes, en su afán por imponer y extender la ortodoxia de la fe, elaboraron programas educativos destinados a «la primera edad», viéndose así obligados a dotarla de ciertas características específicas para justificar su intervención, produciendo en consecuencia una ruptura con las representaciones entonces vigentes de la misma. La infancia comenzó a ser percibida, gracias a la acción de estos reformadores, como un proceso biológico de maduración individual, lo que provocó que comenzase a ser considerada, en ciertos círculos sociales, como una etapa específica de la vida individual diferente de la edad adulta. Al mismo tiempo que se afianza un proceso de individualización creciente cobrará cada vez más importancia el moldeamiento sistemático de las tiernas anatomías infantiles.

El cuerpo de los niños se instituye, por primera vez en la historia del Occidente cristiano, en el blanco principal de la acción reformadora y educativa de los humanistas. Será desde ahora depositario de una serie de cualidades acordes con los efectos que pretenden obtenerse de su temprana socialización. Entre estas propiedades sobresalen la ductilidad y la maleabilidad, cualidades que *por naturaleza* corresponden a la infancia, y que justifican la necesidad de intervenir sobre ella con mano diestra y buen tino. Cuerpo infantil dúctil y maleable, fácil de gobernar —frente a las resistencias que ofrecen los cuerpos adultos ya formados— y en el que crecerán pujantes las buenas semillas sembradas. La pedagogía del Renacimiento adopta caracteres universales y generales, basados en «la naturaleza», lo que permite ocultar los conflictos entonces existentes entre los diferentes estamentos y grupos en el preciso momento en el que católicos y protestantes lanzan masivas campañas de recristianización y catequesis para hacer prevalecer en cada caso la propia *verdad*. Sus programas, sin embargo, se destinan a diferentes públicos, que van desde los que poseen «un natural gentil y generoso» hasta los que son «lo más vil y abyecto de la República». El cuerpo infantil, aun siendo la base material y real del adiestramiento formulado en estos programas educativos, no ha adquirido todavía esa autonomía que permitirá, siglos más tarde, el desarrollo de la «educación física» en sentido estricto.

Tracemos a grandes rasgos las características corporales dirigidas a forjar diferentes infancias en función de los estamentos que conforman las sociedades estratificadas del Antiguo Régimen. Nos detendremos un poco

más, con el propósito de acercarnos al presente, en la construcción de *el niño honesto*, es decir, de los hijos del mediano estado, por ser su modo de educación el que ha hecho posible el nacimiento y posterior imperio de *l'honnête homme*.

a) **La nobleza ennoblecida**

Los tratados y manuales de educación y buenas maneras, destinados a la temprana socialización de los hijos de las nacientes élites en los Estados Absolutistas, encierran una minuciosa preceptiva que pretende regular todos sus gestos y movimientos corporales. Deben aprender a comer y beber con elegancia, a ejecutar todas sus acciones con perfección, en particular el moverse, andar, caminar, danzar, hablar, jugar todas las armas... La producción social de las distinguidas maneras de los miembros de la alta nobleza y la burguesía ennoblecida está llamada a extenderse más allá de los límites nacionales, erigiéndose, con ciertas variantes, en las formas dominantes de refinamiento ligadas a la Corte ². Toda una serie de técnicas, dispositivos y artificios se aplicarán a los cuerpos de los hijos de familias nobles para conferirles elegancia, buen aire y gracia. Entre las técnicas destacan la esgrima, la equitación y la danza ³. La nobleza corporal así fabricada por preceptores y maestros domésticos servirá a los nobles para adquirir una identidad en tanto que grupo, al tiempo que les permitirá dominar y distanciarse de otros grupos, constituyéndose en un mundo aparte y especialmente alejado del de criados, lacayos y de todos aquellos que viven del trabajo de sus manos. Este enriquecedor y cuidadoso moldeamiento corporal de los hijos de las distinguidas clases exigía no obstante un fuerte autocontrol que se manifestaba a través de la etiqueta y el ceremonial cortesano y que les permitirá más tarde brillar y sobresalir en los salones, juegos, reuniones, en la diplomacia y en otros numerosos encuentros sociales. Los criterios en que se funda esta nueva *elocuencia corporal* son de carácter marcadamente social, como ha puesto de relieve Norbert Elías. Criterios que, en contrapartida, sirvieron para descalificar otras formas de relación con el cuerpo estigmatizadas desde entonces con los

² ELIAS, N., en *El proceso de la civilización*. Madrid, FCE, 1987, ha analizado, a partir de los libros de urbanidad, las interrelaciones existentes entre el proceso de formación de los Estados Administrativos Modernos y los cambios que se han producido en el ámbito de las emociones, la sensibilidad y los comportamientos.

³ La equitación, la esgrima y la danza, enseñadas de forma «metódica» y «sometiéndose a reglas constantes» forman parte del programa educativo que en esta época se dirige a los hijos de la nobleza. Se convierten a partir del siglo XVI, si se las compara con las disciplinas que reciben el mismo nombre en la Edad Media, en técnicas cultas, en artes «no menos liberales que las otras artes al fundarse en proposiciones y principios generales provenientes fundamentalmente de la Filosofía, la Geometría y la Física aristotélica». Eso explica el estatus privilegiado que entonces alcanzaron los maestros de armas.

calificativos de vulgares, zafias, pueblerinas y groseras. Se pone así al descubierto la trascendencia política que atraviesa la definición de una competencia legítima corporal.

b) **La pobreza enriquecida**

En el polo opuesto se sitúan las naturalezas infantiles de los hijos de las clases populares, cuyo cuerpo está llamado a ejercer el trabajo manual, los oficios mecánicos, convertidos ahora en innobles por oposición al relumbrante oficio de ser noble. El recogimiento de los niños pobres en albergues, hospitales, casas de misericordia, casas de doctrina y seminarios de pobres, tendrá como objetivo principal la inculcación moral, la formación de hábitos de subordinación y obediencia y a ser posible también de laboriosidad. Se pretendió poner freno a su «libertad de costumbres» por todos los medios y someterlos al trabajo y a una doma sin precedentes. Su cuerpo aparece como el negativo del de los hijos de la nobleza: cuerpo rudo, basto y sin gracia. Humanistas y moralistas manifiestan respecto a los estilos de vida de las clases populares, a sus formas de comer, andar, reírse y divertirse, un fuerte desprecio. Sus manifestaciones corporales están en sus escritos ligadas a heridas repugnantes, llagas, enfermedades contagiosas y deformidades monstruosas. Sin duda, tanto los pobres como sus hijos intentaron resistir a las nuevas normativas político-morales y de aplicación al trabajo empleando todos los recursos a su alcance. Pero lo que parece claro es que, a través de las nuevas tácticas de dominación y colonización de la miseria, la pobreza comienza a perder su estatuto medieval y a ser percibida, en los inicios de una fase de acumulación primitiva —los pobres dejan de ser imagen de Cristo en la tierra— en conexión con la suciedad, la fealdad, la ociosidad, la peste, el desorden y la sedición.

Los programas educativos para estos niños pobres, que se dedicaban a vagar sin rumbo y a gozar de la libertad, pasarán por la fijación espacial, por el enclaustramiento semiconventual, la memorización de catecismos y la reglamentación de sus vidas, a fin de que adquirieran el hábito de la sumisión a la autoridad y el temor al castigo. Como he señalado en otro lugar, «no se trata de que los pequeños abandonados, expósitos y huérfanos se cultiven en el aprendizaje de varias lenguas y nobles ejercicios, ni destaquen por su gentileza, destreza y gracia en montar a caballo en ambas sillas, ni por su elegante y discreto proceder en las lecciones, su buen talle y compostura, su correcta y natural dicción, en fin, por sus distinguidas costumbres, propiedades todas ellas acordes con una ilustre cuna. Tampoco sus maneras, sus gestos y vestimenta tendrán que parecerse a las del estudiante perfecto —del que hablaremos a continuación—, ya que en el fondo lo que se pretende es poner en cuestión la manera en que los pobres manejan sus cuerpos y se conducen con ellos. En este momento

histórico se ponen en funcionamiento una serie de dispositivos de carácter didáctico con el fin de lograr que las clases populares no puedan tener una conciencia relativamente autónoma de su cultura de grupo, ni posean otra imagen de su cuerpo que la que moralistas, humanistas y “estadistas” tratan de imponerles»⁴. El éxito de la educación popular está asegurado cuando los pobres pupilos aceptan su inferioridad lógica e intelectual y en consecuencia se perciben a sí mismos bajo un prisma predominantemente corporal. La aceptación del cuerpo de la pobreza crea la ficción de la pobreza enriquecida.

c) La nueva nobleza

Las cualidades corporales que los hijos del naciente mediano estado deben adquirir no están llamadas a proporcionarles brillo y esplendor como ocurría con los niños destinados a ocupar los más elevados cargos del Gobierno, sino a convertirlos en «honesta medianía». Su educación corporal estará no obstante estrictamente reglamentada, aunque el cuerpo parezca ocupar un segundo plano si se lo compara con el de los vástagos de las distinguidas clases y con los cuerpos negados y recompuestos en función del trabajo de los hijos de los pobres.

Erasmus, en *De civilitate morum puerilium*, dedica las primeras páginas al cuidado que el niño debe de prestar al cuerpo y le propone toda una serie de normas acerca de cómo «componer el rostro» —la cara se configura a partir de ahora como el espejo del alma—, andar, sentarse o estar quedo, vestirse, hablar... «para que la traza de todo el cuerpo esté limpia y bien compuesta»⁵. Muchas de estas reglas de buenos modales las encontramos con pequeñas variantes en Vives y otros autores de los siglos XVI y XVII, quienes dirigen sus escritos a ese nuevo estrato social que emerge con fuerza y que está llamado a convertirse en «le tiers etat». Pero serán sobre todo los jesuitas quienes las pondrán en práctica en sus colegios. Nadie como ellos prestará tanta atención al moldeamiento del cuerpo exterior en

⁴ VARELA, J.: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta, 1984, pp. 284-85.

⁵ ERASMO, D.: *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Madrid, MEC, 1985, p. 21 y ss. Especial relieve adquieren las normas que se refieren al rostro: «Sean los ojos plácidos, pudorosos y llenos de compostura, no torvos..., no maliciosos..., no errantes y volvedizos, no bizqueantes..., no sean sino tales que revelen en sí un ánimo sosegado y respetuosamente amigable». «Estén las cejas distendidas, no contraídas..., no estiradas para arriba..., no apretadas para abajo...» «La frente, asimismo sea alegre y despejada, mostrando en sí un alma bien avenida con su conciencia: no replegada en arrugas..., no móvil de piel..., no torva». «Las mejillas tíñalas el pudor natural y biennacido, no afeite ni color postizo». «La boca ni se la tenga apretada..., ni abierta de par en par..., sino esté compuesta con los labios besándose entre sí ligeramente». «Expresa el rostro la hilaridad de tal manera que ni afee la traza de la cara, ni arguya un espíritu disoluto...»

aras de fabricar al nuevo hombre interior. El adiestramiento corporal de los colegiales no estará, sin embargo, vertido, como sucedía con el de la infancia noble, a lograr la perfección en el manejo de las armas, montar a caballo, tañer instrumentos musicales, cazar, bailar y otras alegrías, pues los jesuitas no serán maestros en habilidades caballerescas, sino en virtud y buenas letras. La rectitud, la compostura, la modestia, la mansedumbre, la aplicación al estudio, en fin, la honestidad y la discreción son algunas de las cualidades corporales más relevantes que deben brillar en sus alumnos, ya que el vestido, la forma de hablar, los movimientos del cuerpo son voces que reflejan el interior del alma: «el que va compuesto, y honestamente vestido, va publicando sin hablar palabra que es santo, bueno, ejemplar, recogido y estudioso; el que va inmodesto, jugando de manos y guiñando los ojos, contoneando el cuerpo, el cabello despeinado, los aladares largos, el vestido rozagante, los zapatos picados, las medias de color y el ceñidor profano, va pregonando con el traje y los movimientos que es liviano, inquieto, descuidado, de pocas letras y malas costumbres»⁶. Esta *hexis* corporal no es tanto el efecto de una educación virtuosa cuanto una vía necesaria para alcanzar la virtud.

Se inicia pues a partir del siglo XVI una expansión del sentimiento del pudor que supone un doble trabajo sobre el cuerpo: un trabajo negativo tendente a ocultar a los ojos de los demás, e incluso en algunos casos a los propios, ciertas partes y funciones del cuerpo; pero también un trabajo positivo, con sus códigos, sus signos y manifestaciones de superficie. Frente al cuerpo impúdico, objeto especial de anatema, se impone el cuerpo decente, cuerpo velado, amigable, pacificado y limpio que no debe dejar traslucir las pasiones, sino reflejar el triunfo de la naciente razón moderna. De ahí el éxito de los tratados de fisionomía a lo largo de los siglos XVI y XVII en donde los caracteres morales se hacen corresponder con un conjunto de rasgos físicos.

El cuerpo de los colegiales se nos presenta por tanto en apariencia como un cuerpo negado, pero de hecho es un cuerpo minuciosamente modelado en la moderación. En tanto que reflejo del alma, en tanto que triunfo del hombre interior, se inscribirá en un nuevo registro que, poco a poco, constituirá «la verdadera nobleza». Esta, a diferencia de la vieja nobleza, no se fundará ya ni en la sangre, ni en el linaje, sino en los méritos, en las capacidades y en el esfuerzo individual, quienes cobrarán un protagonismo creciente desde entonces hasta el presente.

Frente a «la exterioridad» del cuerpo de la nobleza, «la interioridad» del de los hijos del mediano estado es el resultado de un modo de educación que instrumentaliza el cuerpo introduciéndolo en un sistema de enseñanza y aprendizaje que se basa en nuevos criterios de normalización y

⁶ DE ANDRADE, Alonso, jesuita y calificador del Consejo Supremo de la Inquisición. *El estudiante perfecto*. Madrid, 1643, p. 203.

corrección corporales. Se produce con ello un desplazamiento de consecuencias inusitadas en el ámbito de la tecnología política del cuerpo, obra en gran parte de la educación jesuítica, que pone de manifiesto la rentabilidad de la vigilancia dulce y la domesticación suave frente a la disciplina autoritaria y el castigo físico.

De este modo los maestros jesuitas no sólo se autoafirmaron como autoridad moral y de conocimiento sino, y sobre todo, como una especie de «técnicos» que conocen y preparan el ambiente que rodea a los colegiales, disponen adecuadamente del espacio, distribuyen el tiempo, organizan los más variados ejercicios y actividades —entre ellas, recreos, juegos y representaciones teatrales, eso sí, siempre con carácter educativo— y cuentan con numerosas *industrias* para estimular, mantener la competición y agudizar el ingenio de los colegiales. En el interior de este sistema de disciplina dulce —en el que los exámenes cobran una especial relevancia— el cuerpo del colegial quedará totalmente aprisionado. Todas sus manifestaciones, movimientos y gestos deben ser la viva prueba de que ha adquirido una identidad personal y social que diferencia a este «estudiante perfecto» tanto de la nobleza como del vulgo.

El éxito alcanzado por los jesuitas desde muy pronto, así como el enorme influjo que ejercieron en el terreno educativo, está sin duda ligado a que fueron capaces de montar, pieza a pieza, un método de enseñanza basado en la vigilancia, el estímulo y el ejercicio constantes. Los jesuitas, verdaderos artífices de la pedagogía moderna, supieron amalgamar diferentes principios y prácticas provenientes de ámbitos muy distintos. Entre ellos cabe destacar la milicia moderna (la división de la clase en bandos y decurias, así como la permanente lid y competición que subyace a toda su enseñanza, muestran claramente que Ignacio, el fundador, había sido soldado antes de ser clérigo), pero también los movimientos de religiosidad florecientes en su época, que concedían una importancia enorme al control minucioso del detalle y a la exhaustiva reglamentación del cuerpo y, por último, la corriente reformadora de los humanistas que, frente a «la letra con sangre entra», abogaron por una tutela amorosa de la tierna edad. Las innumerables aulas de los colegios de la Compañía de Jesús no sólo produjeron una pléyade de buenos cristianos, sino que además impusieron un nuevo estilo de vida, un nuevo modo de relacionarse con el cuerpo y de presentarlo en público que se impondrá con la llegada de la burguesía al poder a finales del siglo XVIII.

2. LOS ILUSTRADOS Y LA PEDAGOGIA DEL LIBRE MOVIMIENTO

En el Antiguo Régimen el cuerpo del Rey constituía la garantía del orden social ya que, como mostró Michel Foucault, «el cuerpo del Rey no

era una metáfora sino una realidad política: su presencia física era necesaria para el funcionamiento de la Monarquía». Los cambios que comienzan a materializarse a partir de mediados del siglo XVIII posibilitan la formación de nuevas teorías y prácticas de conformidad somática cuya producción está íntimamente ligada a la fabricación de una nueva ficción: el cuerpo social. La sociedad comienza a ser percibida como un organismo vivo formado por distintas piezas entre las que se establece una solidaridad funcional. Rousseau en su artículo sobre «Economía política», recogido en la *Enciclopedia* de Diderot y D'Alambert, planteó directamente la relación entre ambos cuerpos, el individual y el social, poniendo de relieve, si lo contrastamos con el ya citado texto de Erasmo, las nuevas formas legítimas de poder. «El cuerpo político —escribe el autor del *Emilio*— considerado individualmente puede ser contemplado como un cuerpo organizado, vivo y semejante al del hombre. El poder soberano representa la cabeza; las leyes y costumbres son el cerebro, fundamento de los nervios y sede del entendimiento, la voluntad y los sentidos, cuyos órganos son los jueces y magistrados; el comercio, la industria, la agricultura son la boca y el estómago (...); las fuerzas públicas la sangre; los ciudadanos son el cuerpo y los miembros que hacen que la máquina se mueva, viva y trabaje». Frente a la teoría de la soberanía monárquica, el cuerpo social se convierte a finales del Antiguo Régimen en el nuevo principio legitimador del poder. En teoría se produce así un trasvase de poder de lo individual a lo colectivo, del Monarca soberano al pueblo soberano; sin embargo, como ha mostrado Michel Foucault, el cuerpo social no se constituye tanto a partir de una supuesta «voluntad general», cuanto a través de la actuación material del poder sobre los cuerpos de los individuos con la aplicación de las disciplinas. En *Vigilar y castigar* se analiza bien el papel que jugaron las disciplinas escolares y militares en la extracción de nuevos saberes específicos sobre los cuerpos ⁷.

En la segunda mitad del siglo de las luces cobra especial auge un nuevo movimiento reformador que critica los estilos de vida establecidos y en cuyo interior el cuerpo de los individuos adquiere una especial valoración en relación con los principios de la economía política que considera a la población como un pilar fundamental de la riqueza de las naciones. Se elaboran entonces los primeros esbozos de un nuevo arte del cuerpo que triunfará en el siglo XIX: la gimnástica.

Algunas propuestas de J. J. Rousseau en el *Emilio*, biblia pedagógica de la Edad Contemporánea, ilustran bien esta tendencia. Recuérdese que el ginebrino, que escribió esta obra como complemento al *Contrato Social*, define el período que va de los dos a los doce años como «edad de la naturaleza». Para los niños de estas edades los libros deben de ser sustituidos por

⁷ FOUCAULT, M.: «Poder-cuerpo», en *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1979, 2.ª ed., pp. 87-102, y *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard, 1975 (traduc. Siglo XXI).

la educación de la sensibilidad, de los sentidos, en suma, por la educación física que sirve de soporte a una educación moral e intelectual que ha de partir siempre de lo sensible. «Si queréis pues cultivar la inteligencia de vuestro alumno, cultivad las fuerzas que él debe gobernar. Ejercitad continuamente su cuerpo; hacerlo robusto y sano, para convertirlo en sensato y razonable; que trabaje, que actúe, que corra, que grite, que esté siempre en movimiento; que se haga hombre por el vigor físico y muy pronto lo será también por la razón» (...). «Es un error enorme imaginar que el ejercicio del cuerpo es dañino para las operaciones de la mente. ¡Cómo si esas dos acciones no debiesen marchar al unísono de modo que una no dirija siempre a la otra!». Como Emilio «está incesantemente en movimiento se ve obligado a observar muchas cosas, a conocer múltiples efectos; muy pronto adquiere una gran experiencia: extrae sus lecciones de la naturaleza y no de los hombres; se instruye tanto mejor cuanto no descubre la intención de instruirlo. Así su cuerpo y su mente se ejercitan a la vez. Al actuar siempre en función de su propio pensamiento, y no del de otros ajenos a él, une continuamente dos operaciones: cuanto más robusto y fuerte se vuelve, se hace más sensato y juicioso. Tal es el medio de conseguir algún día eso que se cree incompatible y que casi todos los grandes hombres han logrado reunir: la fuerza del cuerpo y la del alma, la razón de un sabio y el vigor de un atleta»⁸.

Los reformadores ilustrados se sirvieron también de criterios morales para condenar ciertos hábitos y costumbres así como formas específicas de socialización del cuerpo de los niños, pero al mismo tiempo sus teorías fueron el soporte de nuevos códigos generados por agentes sociales en ascenso entre los que destacan médicos e higienistas. Estos nuevos especialistas van a reclamar a partir de entonces un espacio específico de intervención en el ámbito de la educación. Ellos, al igual que Rousseau, criticaron los modos entonces vigentes de educación de la infancia, y especialmente los vinculados a la nobleza y a las clases populares. Denunciaron la fuerte mortalidad infantil por tratarse de una sangría de población para la nación, así como las deformidades y debilidades corporales en las que, según su criterio, tenían parte de responsabilidad los rígidos reglamentos y los recargados programas imperantes en los colegios. En este marco lanzaron una gran ofensiva contra la masturbación infantil, a la que culparon de ser el origen de múltiples enfermedades⁹.

La política de la salud de los ilustrados abarca desde la lucha contra la viruela hasta la intensificación de la vigilancia pasando por la necesidad

⁸ ROUSSEAU, J. J.: *Emile ou de l'éducation*. Paris, Garnier-Flammarion, 1966, pp. 147 y 149. Desarrollo con más detalle el influjo que ejerció Rousseau en el campo de la educación en mi artículo, «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», en *Revista de Educación*, n.º 281, sep.-dic., 1986, pp. 155-191.

⁹ ALVAREZ-URIA, F., y VARELA, J.: «El sexo de los ángeles», en *Las redes de la psicología*. Madrid, Ed. Libertarias, 1986, pp. 105-160.

de liberar al cuerpo infantil de trabas artificiales y artificiosas que impidan dar libre curso a los movimientos. Se inicia pues una nosopolítica que tiene como objetivo la conservación de las poblaciones y que implica una transformación de las representaciones entonces dominantes sobre el cuerpo. A partir de ahora se despliegan en el campo social toda una serie de tecnologías destinadas a conocer, regular, higienizar y mantener sanos los cuerpos. El cuerpo de los individuos adquiere una autonomía hasta entonces desconocida dejando en parte de ser percibido como cera blanda o arbolillo tierno —como sucedía con los humanistas y moralistas de los siglos XVI y XVII— para ser pensado como un sistema de fuerzas, como un conjunto orgánico en el que cada una de las partes está en estrecha interacción con las otras. Se sientan así las bases de una nueva cultura somática en la que el movimiento adquiere un nuevo estatuto en relación con el moldeamiento del cuerpo infantil lo que de rechazo supone una condena de todo aquello que impida el libre movimiento de los cuerpos infantiles, tales como corsés, enfajamientos, inmovilizaciones, etc. La función principal del ejercicio sigue siendo la conquista de una correcta competencia corporal, pero ésta ya no será efecto de presiones e industrias artificiales y externas, sino que el cuerpo ha de enderezarse y endurecerse mediante un esfuerzo realizado por el propio sujeto del ejercicio. Se produce en consecuencia un cambio importante en una dirección de intensificación del proceso de individualización y de autocontrol.

Esta pedagogía rousseauiana del libre movimiento, que tanto influjo ejerció en Pestalozzi y Froebel quienes insistieron en sus sistemas pedagógicos en la especial importancia del juego, de las actividades sensoriomotrices, para el armónico desarrollo infantil, prolongó sus efectos, que aún siguen resonando con fuerza en la actualidad, en la denominada «escuela activa». Sus principios, una vez más como sucedía con la pedagogía renacentista, pretenden ser universales y dicen fundarse en necesidades inscritas en la naturaleza. Sin embargo, como señalaremos a continuación, con la institucionalización de la gimnástica en el siglo XIX, las nuevas prácticas y técnicas corporales se diversificarán y adaptarán a públicos diferentes.

Esta corriente reformista suele interpretarse generalmente como el catalizador de una pedagogía liberadora, pero lo que realmente interesa es conocer, más allá de sus proclamaciones explícitas, qué nuevas formas de relación con el cuerpo instituye, qué normas de regulación de las anatomías infantiles promueve y cuáles son sus funciones sociales.

3. GIMNASTICA, EJERCITO Y ESTADO NACIONAL

Entre los usos sociales del cuerpo que higienistas e ilustrados propusieron como modelos en la segunda mitad del siglo XVIII, y los que se deri-

van de la utilización de la gimnástica del siglo XIX se introducen nuevas variables ligadas a la formación de los Estados nacionales tras la Revolución francesa, y a los cambios que se operan con la Revolución industrial.

Vigarello, siguiendo los trabajos de Foucault y de Norbert Elias, piensa que a partir de principios del siglo XIX se impone en los países occidentales una representación del trabajo, y más concretamente del trabajo corporal, que implica una concepción analítica del movimiento, un nuevo tipo de racionalización del mismo que se plasma en programas de ejercicios en los que se dividen y subdividen los movimientos siguiendo distintas geometrías. La Revolución industrial, que anuncia una uniformización de los gestos y una división sistemática de las tareas, prepara el surgimiento de una perspectiva más analítica y funcional de las posiciones y de los desplazamientos corporales; la invención de la fábrica pone en funcionamiento una visión inédita de las repeticiones gestuales y de su eficacia productiva, una economía calculada de las acciones y de las reacciones que busca el máximo rendimiento con el menor gasto de energía. Esta nueva economía corporal responde al mismo tipo de racionalidad que hizo posible la gimnástica ¹⁰.

La gimnástica educativa presenta además otras filiaciones que reenvían a la necesidad propia de los Estados nacionales de lograr la cohesión social mediante la generalización de normas codificadas de comportamiento. No es pues de extrañar que los nuevos Estados constitucionales echen mano del modelo disciplinario y uniformizador imperante en el ejército. De hecho un número elevado de gimnastas en el pasado siglo ostentaron cargos militares; tal es el caso por ejemplo de una de las figuras más relevantes de origen español y que tanto peso tuvo en Francia: el coronel Amorós. Estos nuevos especialistas se sirvieron de técnicas marciales al tiempo que justificaron su cientificidad recurriendo a códigos médicos. Este arte mecánico no sólo ha de ser el instrumento para forjar sujetos sanos y fuertes, sino también disciplinados, valerosos, en fin dispuestos a incorporarse tanto al ejército del trabajo como, en caso de necesidad, al ejército de la nación en tanto que parapeto armado de la patria. Pragmatismo y moralización cabalgaban juntos como pone de manifiesto el título del manual de Amorós reeditado en Francia precisamente en 1848: *Nouveau manuel complet d'éducation physique, gymnastique et morale* ¹¹.

Como ya habíamos señalado la gimnástica adoptó distintas formas a lo largo del pasado siglo. Por un lado se desarrolló una gimnástica personalizada en correspondencia con las aspiraciones y demandas de una burguesía ascendente —y que por tanto estaba orientada a alumnos de origen so-

¹⁰ VIGARELLO, G.: *Le corps redressé*. París, J. P. Delarge, 1978.

¹¹ Amorós abrió en España un gimnasio cuando comenzaba a brillar en Madrid el Instituto de Pestalozzi. Posteriormente se exiló a Francia donde fue director del Gimnasio normal, civil y militar de París, fundado en 1816.

cial elevado—, y, por otra, una gimnástica uniformizada, recogida en manuales formados por repertorios de tablas de ejercicios con indicaciones precisas para su uso, que en principio estaba destinada a un público más heterogéneo. Fue esta segunda, la más ligada a la instrucción militar, la que fue difundida por gimnastas provenientes del ejército.

Se produjeron en el interior del campo de la gimnástica pugnas entre los distintos especialistas para apropiarse de la competencia legítima; esta concurrencia no sólo possibilitó la formación de diferentes escuelas sino que facilitó también su mayor difusión. Expresiones tales como gimnástica escolar, ortopédica, artística, militar, así como gimnástica de sala y de salón, entre otras, dejan al descubierto los distintos usos, así como las distintas condiciones en la que este arte corporal se realizaba. La gimnástica, una vez más, servirá para descalificar las formas de actividad física y los saberes ligados al cuerpo propios de las clases trabajadoras, ya que, como señalan la mayoría de sus propagandistas las formas de ejercicio realizadas por los miembros de estas clases no se someten a una organización racional, a un orden progresivo de acuerdo con los nuevos principios científicos. En este sentido resulta expresivo lo que escribe José Fraguas, médico-cirujano y profesor numerario de gimnástica: «gimnasta llama el vulgo a los que comercian o exhiben sus habilidades corporales luciendo sus veladas desnudeces en los ejercicios practicados en los circos, plazas o lugares públicos. Para nosotros estos artistas llámanse titiriteros o volatineros; pues los gimnastas modernos son los que practican con habilidad y conocimiento de causas y efectos los ejercicios corporales e higiénicos»¹².

La gimnástica, lejos de constituir una obligación idéntica para todos los grupos sociales, se distribuye, como afirma Jacques Defrance, de un modo desigual. Y así su uso será obligado y regular para la infantería, mientras que sólo será facultativo e incluso raro para los institutos de segunda enseñanza y para el gran mundo respectivamente. Estas técnicas corporales ocuparon una posición intermedia en la lucha por definir la excelencia corporal pues no gozaron del estatuto que para las clases altas tenía la esgrima o la equitación, pero al mismo tiempo ocuparon un nivel más elevado que la halterofilia, el combate o los ejercicios de acrobacia. A esta jerarquización es preciso además añadir las diferencias que resultan de su práctica en distintos espacios y con distintos equipamientos y modalidades: poco tiene que ver la gimnasia que se realizaba en lujosos gimnasios con la que se impuso en ciertas instituciones educativas o en salas que no eran gimnasios propiamente dichos¹³.

¹² FRAGUAS, J.: *Programa ilustrado de advertencias y figuras de actitudes para las prácticas de Gimnasia higiénica, sports, juegos y ejercicios medicinales...* Madrid, Biblioteca de La Regeneración Física, 1897, p. 3.

¹³ DEFRANCE, J., en «Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870)», realiza un magnífico estudio de la constitución del campo de la educación física en el que

La gimnástica no parece pues haber incidido *directamente* a lo largo del siglo XIX en las instituciones escolares en las que se educaron los hijos de las clases subalternas. Tengase además en cuenta que los niños de las clases populares se dedicaban desde muy pronto al trabajo, trabajo que fue prohibido en España a comienzos del presente siglo, en el momento en el que se impuso la obligatoriedad escolar. No obstante es preciso señalar que economistas sociales y filántropos durante el siglo XIX abogaron por la necesidad de proteger a la infancia popular, de fortalecerla e higienizarla. Y de hecho, sistemas de enseñanza que se aplicaron en la escuela primaria ofrecían estrechas conexiones también con la instrucción militar. La enseñanza mutua fue presentada por sus creadores como el método pedagógico de la era industrial. El orden establecido en este tipo de enseñanza era un orden abstracto que permitía someter a los niños a una regularidad por la que se regían los movimientos militares. Como señaló Eugenio Goblet, «la instrucción es para los alumnos de la enseñanza mutua un entretenimiento, un juego que contiene todos los resortes del ser en movimiento. Se mueven todos juntos como una masa, cuyos movimientos individuales no estorban el movimiento general, sino que, por el contrario, los hacen moverse uniformemente y sin fatiga»¹⁴.

En los países europeos, y también en España, las disposiciones legales destinadas a hacer entrar la gimnástica en las instituciones educativas, coinciden en gran medida con la imposición de la obligatoriedad escolar. La burguesía mostraba a finales del siglo XIX un especial interés no sólo en disciplinar y domesticar a los hijos de las clases trabajadoras, percibidos como salvajes y turbulentos, sino también en contribuir a su regeneración física y moral. Niño y Viñas afirmaba por entonces: «Todos necesitamos del vigor corporal si hemos de cumplir la sentencia paradisíaca de ganar el pan con el sudor de nuestro rostro... Los beneficios que resultan de tener sano y fuerte el cuerpo no los recibe sólo el individuo, ni la familia, los recoge el Estado, puesto que aparte del interés del número de ciudadanos útiles, factor principal de la riqueza de un pueblo, es sabido que el triunfo en las luchas industriales está siempre del lado del mayor vigor físico de los productores»¹⁵.

En la época de la Restauración siguieron publicándose numerosas obras en España que pregonaban las excelencias de la gimnástica, exponían sus fundamentos científicos y la necesidad de introducirla en las instituciones escolares. De hecho el Ministerio de Fomento publicó el 22 de octubre de 1886 el Reglamento por el que había de regirse la Escuela Cen-

me he basado en parte. Dicho trabajo está publicado en, *Actas de la Recherche e Sciences Sociales*, n.º 6, diciembre de 1976, pp. 22-46.

¹⁴ GOBLET, E.: *Cursos completos de enseñanza mutua*, citado por QUERRIEN, Anne: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979, p. 155. El sistema de enseñanza mutua tuvo una cierta implantación en España durante el Trienio Liberal.

¹⁵ NIÑO Y VIÑAS, *La escuela primaria y la educación física*. Salamanca, 1915, 2.ª ed., p. 50.

tral de Profesores y Profesoras de Gimnástica Pedagógica fundada en 1883. Un R. D. del Ministerio de Instrucción Pública, de 26 de octubre de 1901 imponía la obligación de la enseñanza del ejercicio corporal en las escuelas públicas de niños, y una R. O., del 10 de septiembre de 1983 volvía a insistir en que era necesario establecer la enseñanza de la gimnástica en los institutos, las Normales y aun en las escuelas primarias. De todas formas, en la medida en que no existió un profesorado especializado en número suficiente, estas medidas se hicieron efectivas muy parcialmente. Por otra parte, en esta época de finales de siglo arrieron las críticas a la gimnástica tradicional de corte amorosiano debido no sólo a la importancia que estaban adquiriendo nuevas formas de cultura física, sino también a que una parte de los teóricos de la educación seguían ligados a las teorías rousseauianas que conferían al juego y al ejercicio «libre» un mayor protagonismo en la formación de los niños.

José Fraguas señalaba, por ejemplo, que se estaba introduciendo la gimnasia sueca por obedecer, frente a la de Amorós, a «un plan esencialmente educativo», mientras que los batallones escolares, si bien podían estar justificados «en momentos de excitación patriótica (...), no pueden constituir sin embargo un sistema permanente de educación». Y añade que además se estaba produciendo un poderoso influjo en todos los países de los juegos corporales al aire libre y en pleno campo «cultivados con indudable entusiasmo por el pueblo inglés y que han hecho de su juventud la más sana y vigorosa de nuestro tiempo y con esto la más semejante a la hermosa juventud del pueblo griego»¹⁶. Algunos autores van todavía más lejos al afirmar que si bien la gimnástica es en muchos casos irremplazable, la verdadera gimnasia de los niños es «la gimnasia natural, o sea, el juego, por ser éste el instrumento general de educación y enseñanza».

Durante el siglo XIX coexisten por tanto en relación a la educación física de la infancia dos registros diferenciados: uno, inspirado en Rousseau y potenciado por Pestalozzi y Froebel, que concede al juego, a los ejercicios físicos al aire libre, a los paseos y a los ejercicios destinados a desarrollar los sentidos un papel preponderante; y otro, la gimnástica, más ligado a las transformaciones operadas por la Revolución industrial y la formación de los ejércitos nacionales contemporáneos. En el primer caso se privilegia el contacto con la naturaleza, las virtudes «naturales» del buen campesino —frente a la degeneración y peligrosidad obreras—, mientras que en el segundo el cuerpo y el vigor físico son sometidos a normas establecidas en función de criterios más acordes con el cientifismo de la época. En ambos casos la salud de los niños y su buen desarrollo constituían objetivos fundamentales precisamente cuando hacía estragos el gran azote de la tuberculosis. Justamente la tuberculosis y su prevención ogligaron al abandono de los bulliciosos bancos colectivos que fueron sustituidos por

¹⁶ FRAGUAS, J.: *Op. cit.*, p. 20 y ss.

pupitres. La individualización física se imponía cuando nacía pujante la psicología infantil.

4. EL EJERCICIO AL AIRE LIBRE: LA ESCUELA ACTIVA Y EL DEPORTE

Los dos registros mencionados conocieron un especial florecimiento a principios del presente siglo cuando la educación y la familia se instituyeron en puntas de lanza de integración y moralización de las clases trabajadoras. Surgió entonces, la denominada escuela activa que criticaba a la escuela tradicional por su intelectualismo, pasividad e inmovilidad, así como por el predominio de una enseñanza libresca, autoritaria e impositiva. Las propuestas de los pedagogos renovadores decían fundarse una vez más en las necesidades e intereses «naturales» de los niños definidos, a partir de ahora, utilizando criterios médicos, psicológicos y fisioterapéuticos. De este modo, al mismo tiempo que se profundiza en la especificidad infantil —especificidad claramente consagrada por J. J. Rousseau en el *Emilio*, se acentúa la distancia entre adultos y niños, entre lo social y lo individual.

Montessori y Decroly, dos médicos especializados en enfermedades mentales de la infancia, y que fueron dos significados representantes en los inicios de este movimiento, propusieron que la *escuela laboratorio* sustituyese a la *escuela auditorio*: la espontaneidad y la libertad del niño debían ser estimuladas mediante el juego, las actividades sensoriales y motoras adecuadas a los distintos niveles y etapas del desarrollo infantil. Por su parte Ferrière, uno de los fundadores, en 1921, de la Liga Internacional de la Nueva Educación, al aceptar, como tantos otros pedagogos de su tiempo, la ley de Haeckel —según la cual la ontogénesis recapitula la filogénesis— sostuvo que el niño para ser un buen civilizado convenía que antes fuese un buen salvaje ¹⁷. Este movimiento estableció en consecuencia una relación de la infancia con el campo, la naturaleza y el primitivismo precisamente en un momento en el que los países occidentales conocían un fuerte despliegue de la industria y de la urbanización. Se produce así la paradoja de que esta nueva corriente que pretende promover el desarrollo libre, espontáneo y armónico del niño, desarrollo de hecho un proceso de infantilización cada vez más generalizado e intenso. Conocer las leyes del desarrollo infantil, centradas exclusivamente en su propia «naturaleza», y ponerlo en contacto con la naturaleza y con la vida va a suponer, en reali-

¹⁷ Sobre las implicaciones sociales de la ley de Haeckel, véase, VARELA, J.: «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero. España, 1900-1904», en *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983, pp. 177-198.

dad, separarlo de la vida social, de la calle, de los conflictos y diversiones colectivas e introducirlo en un imaginario paradisiaco de corte eminentemente individualista. El juego, los paseos, las excursiones, el ejercicio... dejarán de ser a partir de ahora actividades «creativas» y «espontáneas» para convertirse en actividades educativas. Y así, en el momento álgido de esta corriente representado por Freinet se comprende que su principal objetivo de renovación pedagógica no tratase tanto de acercar a los niños a la naturaleza y al mundo del trabajo cuanto de rodear el edificio escolar por un anillo de campos para sembrar, criar animales y talleres de todo tipo, es decir, de domesticar la naturaleza y el trabajo reduciéndolos a escala infantil. La escuela se convierte en un hogar en el campo, en una casa de niños, y, correlativamente, la naturaleza adquiere las dimensiones de los bonsais.

La escuela nueva —llamada también escuela activa— surgió eminentemente ligada a la educación de los niños deficientes, como ya se ha apuntado, es decir a niños cuya incapacidad mental les confería precisamente un protagonismo corporal. La educación de la infancia anormal y deficiente sirvió de base no sólo a programas de coordinación de movimientos y de análisis de la motricidad, sino también y sobre todo para el desarrollo del estudio de la infancia, la creación de escalas y medidas de inteligencia, la decorticación de estadios por los que atraviesa, en suma, dio pie al nacimiento y auge de la psicología evolutiva, heredera de esos primeros psiquiatras de niños que fueron Montessori, Decroly, Claparède, Binet y Simon... La motricidad de los anormales, la coordinación de palabras y acciones, los programas pedagógicos para potenciar al máximo sus capacidades físicas, lógicas y psicológicas, en suma, la escuela de los deficientes, de los psicoterapeutas y de los fisioterapeutas, va a convertirse en el nuevo modelo escolar dominante. La motricidad pasa así a ser engullida por la psicomotricidad, la violación de las normas se trueca en inadaptación y anomalía psíquica, el escaso rendimiento en desajustes afectivos o de personalidad. El cuerpo infantil será así contemplado y modelado en exclusiva a través de las lentes del alma.

Desde finales del siglo XIX, y coincidiendo con medidas legislativas que pretendían integrar la gimnástica en el ámbito de las prácticas escolares, y cuando se sentaban las bases de la *escuela activa*, la práctica de los *deportes* provenientes de Inglaterra va a contar en España con decididos partidarios. A modo de hipótesis se podría pensar que la introducción de la gimnástica en la escuela, al reforzar sus aspectos formales y de disciplina colectiva, constituyó un factor para que las clases altas buscasen nuevas formas de distinción a través de una educación física que hiciese posible una mayor libertad de movimientos. Y de hecho los deportes parecían permitir una mayor disponibilidad personal en relación con el ejercicio físico al tiempo que introducían una mayor soltura y flexibilidad que los ejercicios escolares colectivos. De todas formas el cuerpo, al igual que

sucedía con la gimnástica, seguirá encerrado en una red de reglas, códigos y reglamentos en el interior de una progresiva obsesión por el *entrenamiento* físico; esto implica una intensificación de las regulaciones y normativas corporales abstractas a la vez que favorece una cultura física más personalizada e individualizada, en suma, menos rígida que la derivada de los movimientos ritualizados de la gimnástica.

El deporte, que ya en Inglaterra se dirigía a públicos diferentes y se practicaba de forma específica en función de las clases sociales, desempeñará también en su generalización a los otros países distintas funciones sociales. Como ha mostrado Pierre Bourdieu no todas las prácticas deportivas son valoradas del mismo modo ya que los diferentes grupos tienen sus particulares preferencias así como una visión diferenciada de los beneficios que se siguen de ellas: desde la búsqueda de la salud y del equilibrio psíquico hasta la delgadez o el desarrollo de la musculatura, sin mencionar otros beneficios ligados a las relaciones sociales, la fama o el prestigio. Tampoco esperan lo mismo los diferentes grupos de prácticas aparentemente idénticas de un mismo deporte.

La institucionalización del deporte escolar en España tuvo lugar en los colegios de élite de las grandes ciudades, desde donde conoció un amplio proceso de difusión. A las diferencias de equipamientos deportivos entre los centros públicos y privados se añade el peso de las tradiciones históricas, así como el coste de equipamientos para la práctica de algunos deportes. Existen deportes de élite y deportes populares. En este sentido cabría hablar del capital deportivo familiar (urbanizaciones, clubs, asociaciones, relaciones...) que formaría parte del capital cultural y de la relación específica que cada clase o fracción de clase mantiene con el cuerpo ¹⁸.

En todo caso la asociación que se ha producido en el interior de las instituciones escolares entre, por una parte, ejercicio al aire libre y recreo, y, por otra, entre permanencia en el aula y trabajo, es decir, la identificación de lo deportivo con el ocio recreativo y el ejercicio corporal, y de las actividades en el aula con el trabajo intelectual no sólo contribuye a perpetuar la ficción de que la educación institucional no incide directamente sobre los cuerpos sometidos a regulaciones y ceremoniales, sino que además vehicula de forma práctica y cotidiana una prueba de la superioridad del trabajo intelectual —propio del espíritu— sobre el trabajo físico o manual. Esta dicotomía sirve de hecho de refuerzo al estatuto del saber dominante o, lo que es lo mismo, a la propagación de saberes sin espacio ni tierra, saberes intemporales, inmateriales, que no son de este mundo por lo que contribuyen a perpetuar su irracionalidad. Prueba de ello es que a medida que se avanza en la carrera escolar el juego, el movimiento, en suma, lo considerado corporal, tiende a verse progresivamente relegado en prove-

¹⁸ BOURDIEU, P.: *La distinción. Crítica social del juicio*. París, Minuit, 1979, p. 230 y ss. (traduc. en Taurus).

cho del saber intelectual en torno al cual gira el éxito o el fracaso escolar y, en gran medida, el éxito o fracaso personal.

Será preciso realizar un estudio detallado de las desigualdades existentes en función de la edad, sexo, clase social y lugar de hábitat en relación con la educación corporal. Sobre el tema de las prácticas de los cuidados corporales de los niños de corta edad y sobre las diferencias que éstos presentan en función de la posición social de las madres hace años que el sociólogo Luc Boltanski ha proporcionado un magnífico trabajo ¹⁹. En la actualidad, y por lo que al cuerpo se refiere, parece efectivamente superada en buena medida la escuela del silencio, de la inmovilidad, al menos en las primeras etapas de la educación institucional. De todos modos hay que señalar también que, al menos desde la crisis de mediados de los setenta, los centros educativos de élite comienzan desde muy pronto a iniciar a sus alumnos en una fuerte disciplina académica vertida sobre todo a la adquisición de destrezas intelectuales. La mayoría de estos alumnos disponen, por otra parte, en sus zonas de residencia de instalaciones deportivas y recreativas. En este sentido es conveniente analizar si la apuesta de muchos centros públicos por los talleres, la creatividad, la expresión corporal, el mimo, la gestualidad y otras actividades de «diversión» educativa no condenan a sus alumnos a una posición de inferioridad lógica, legitimada esta vez en nombre de una mayor riqueza psicológica. Se podría estar así produciendo una mayor discriminación social y precisamente en un ámbito, como es el de la educación obligatoria, oficialmente destinado a reducir las desigualdades sociales. El verdadero problema de fondo radica en buscar alternativas alejadas a la vez de la condena de «el mundo y la carne» así como de la promoción unidimensional del cuerpo que se libera de la teología moral para enclaustrarse en el nuevo mercado psicológico. Las alternativas institucionales que favorezcan una mayor libertad corporal y una pasión por el conocimiento pasan sin duda por una transformación en profundidad de las piezas que han hecho posible la escuela. Y es que, pese al optimismo ciego del que hacen gala los encargados de llevar a cabo la reforma educativa, las instituciones escolares siguen atravesadas por modos de educación que promueven la individualización, la jerarquización, la competitividad, el fracaso y el éxito, enmascarados bajo el rótulo de la escuela única.

¹⁹ BOLTANSKI, L.: *Puericultura y moral de clase*. Barcelona, Laia, 1974. Hemos esbozado un análisis de la actual cultura somática en «Control social informal. Distinción corporal y nuevas formas de dominación», en ALVAREZ-URIA, F., y VARELA, J.: *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. Madrid, FCE, 1989, pp. 145-157.

EL VIAJE COMO METODO DE ACCESO AL CONOCIMIENTO SOCIOLOGICO

Julio ALMEIDA

Ahora digo —dijo a esta sazón don Quijote— que el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.

Cervantes, *Quijote*, II, XXV

Sin ir demasiado lejos, y para partir de lo más claro y evidente, hace algo más de siglo y medio, en 1831, Alexis de Tocqueville y Gustave de Beaumont desembarcaban en Estados Unidos con vistas a escribir un informe sobre su sistema penitenciario. Tras nueve meses de estancia en aquel país, Beaumont escribió una novela, pero el joven Tocqueville, impresionado por el espectáculo americano, escribió un libro memorable, *La democracia en América*, cuya primera parte se publicó en 1835. El inteligentísimo francés no hizo sino pensar y contar con pulcritud lo que había visto y oído. No fue el primero ni el último europeo que se interesó por la suerte de las antiguas colonias inglesas, pero sí el más famoso. A decir verdad, lo que hizo fue comparar la nación en agraz con su Francia natal, ir y venir infatigablemente de la vieja Europa a la *first new nation* que se independizaba de la metrópoli. Comparó con finura incomparable, como cuando (entre mil cosas más) observa lo que nadie observaba en su época: que «las causas físicas no influyen tanto como se supone sobre el destino de las naciones»; mientras los hombres de la Nueva Inglaterra se hallan prestos a abandonar el bienestar para buscar fortuna en el desierto, cerca del mismo lugar la población francesa del Canadá prefería apretujarse en un espacio estrecho ¹.

Poco después escribe Dilthey su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883) como «ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia», según reza el subtítulo. Y al hablar de las ciencias particulares del espíritu, evoca la figura de Tocqueville: «Los análisis imparciales... de formaciones particulares en la esfera de la organización externa de la sociedad o de los sistemas de cultura —como hemos adquirido en gran

¹ *La democracia en América*, p. 303. México, 1963.

número desde los famosos trabajos de Tocqueville— descubren la conexión interna de ciertas formas históricas. El método comparativo ha soporotado su prueba en la filología, se ha extendido victoriosamente a la mitología y promete dar poco a poco a todas las ciencias particulares del espíritu el carácter de verdaderas teorías»². Se trata, por tanto, de analizar lo más imparcialmente posible las formaciones particulares, es decir, las diversísimas sociedades para alcanzar la *comprensión* sociológica e histórica. Junto a la sociología, entonces joven, fue lo que hizo especialmente la antropología cultural (Franz Boas en primer término).

Ortega dice una vez que «la comparación es el instrumento ineludible de la comprensión», y en el prólogo a *El collar de la paloma* del hispanoárabe Ibn Hazm de Córdoba afirma taxativo: «Para enterarse bien de lo que son las cosas hay que andar a porradas con ellas, contrastar unas con otras y, al choqueteo de las comparaciones, vislumbrar lo peculiar de cada una»³. Así de claro se expresaba nuestro filósofo a los setenta años. En fin, para terminar estas palabras introductorias quiero recordar las que Seymour Martin Lipset consigna en la introducción de un excelente libro suyo: «Without examining social relations in *different* countries, it is impossible to know to what extent a given factor actually has the effect attributed to it in a *single* country»⁴. Sin comparar, en efecto, ¿qué podríamos hacer?

Pues bien, junto al estudio y la meditación, ¿qué mejor procedimiento que viajar para obtener elementos de juicio, para informarse e informar?

1. EL TEMA. VIAJE Y ACTITUD TEORICA

Al menos desde Uexküll y Scheler sabemos que mientras el animal, cada especie, vive en un *medio* específico propio, lo que aquél llamaba *Umwelt*, el hombre vive en un *mundo*, mundo no natural, sino histórico-socialmente construido. Que el animal, cuando se desplaza, no sale de su medio específico ya lo advirtió Enrique Gómez Arboleya en un interesante trabajo: «La golondrina está tan ligada al medio cuando vuela hacia África como cuando construye su nido, siempre igual, en los aleros de Castilla»⁵. Esto es obvio. Ciertamente, *no hay un solo animal que viaje*.

Viajar, trasladarse de un mundo a otro, es privilegio exclusivo de los hombres, un privilegio, por lo mismo, cuyos orígenes se remontan a los comienzos de la civilización. Es más —avanzando ideas—, en la medida en

² DILTHEY: *Ibidem*, p. 185. Madrid, 1980.

³ *OC*, VI, 113 y VII, 53-54.

⁴ *The First New Nation. The United States in Historical and Comparative Perspective*, p. 10. W. W. Norton and Company. Londres, 1979.

⁵ «Breve meditación sobre el viaje». *Cuadernos Hispanoamericanos*, 35, noviembre 1952, pp. 41-54.

que un pueblo ha carecido de contactos (comerciales, guerreros, intelectuales) y ha permanecido aislado, se ha quedado atrás. Quizá el ejemplo más notable, si hemos de creer a Linton, son los tasmanios, separados del resto de la humanidad y parados en el Paleolítico. «Es posible —decía en 1936 el antropólogo americano— que no exista una cultura hoy en día que deba más de un 10 % del total de sus elementos a invenciones hechas por miembros de su propia sociedad» ⁶. Uno de los mayores conocedores de la prehistoria de Europa, después de recordar que los habitantes de Europa se hallaban cuatro o cinco mil años exactamente al mismo nivel que estaban los indios del este de Norteamérica hace sólo cuatrocientos y al mismo nivel que están hoy algunas tribus indígenas de Nueva Guinea, se pregunta: «¿Por qué, pues, no permanecieron los europeos como bárbaros de la Edad de Piedra, desconocedores del uso de la escritura, lo mismo que sucedió con los pieles rojas y los papúes?» Y responde que la razón radica en la proximidad de Egipto y de Mesopotamia; sólo en el valle del Nilo y en el delta de los ríos Tigris y Eufrates pudo crearse a su juicio la organización económica y política necesaria para que surgiera la metalurgia ⁷. Esto nos obliga a leer los nueve libros de la *Historia* de uno de los más grandes viajeros que en el mundo han sido: Heródoto.

Porque cuando se habla de viajes y de viajeros, naturalmente, hay que distinguir no pocos grados. (Solía Ortega decir que lo humano admite grados.) Desde trasladarse a otro país o a otra tierra para quedarse definitivamente, hasta el humilde viaje de fin de semana, la gradación es enorme. Nietzsche —viajero también por Suiza, Italia y Francia— ha propuesto cinco: «Hay que distinguir cinco grados entre los viajeros: los del primer grado, que es el grado inferior, son los viajeros a quienes *se ve* —a decir verdad, *se les viaja*, y en cierto modo son ciegos; los siguientes son los que miran realmente al mundo; en el tercer grado le *sucede* algo al viajero a causa de sus observaciones; en el cuarto los viajeros retienen lo que han visto y continúan llevándolo con ellos; y, por último, hay algunos hombres de un poder superior que necesariamente acaban por exhibir a la luz del día todo lo que han visto, después de haberlo vivido y asimilárselo; reviven entonces sus viajes en obras y en hechos, en cuanto que han regresado de ellos» ⁸. Máximos ejemplos del nivel superior son Heródoto, Marco Polo e Ibn Battuta; Julio César y Hernán Cortés supieron, después de la conquista, narrar la historia de la misma, y el gran conquistador español es el arquetipo de la decisión, desbaratando sus naves, escribe en sus *Cartas de relación*, para que «viendo los españoles que no tenían en qué volver, ni en

⁶ *Estudio del hombre*, p. 317. México, 1956. Si esto se afirmaba hace medio siglo, imagínese hoy.

⁷ GORDON CHILDE, V.: *La prehistoria de la sociedad europea*, p. 11. Barcelona, 1978.

⁸ «Miscelánea de opiniones y sentencias», núm. 228, primera parte de *El viajero y su sombra*. Madrid, 1985.

qué poder salir de aquella tierra, se animasen a la conquista o a morir en la demanda».

Más allá incluso de la realidad del viajero que vuelve tras larga ausencia, podría aceptarse la observación de Jorge Santayana: «La forma más radical de viajar, y también la más trágica, es la migración.» El sabía de eso, pues salió de su Madrid natal a los nueve años, camino de Boston ⁹. Sin embargo, tal vez sea una experiencia aún más dolorosa la del emigrante no definitivo, la de los que emigraron por tiempo indefinido. En tiempos relativamente recientes, cientos de miles de españoles (y de otros países sureños) tuvieron que emigrar a Francia, a Alemania, a Suiza, etcétera, no para quedarse en esos países, sino a pasar unos cuantos años. Eran emigrantes que no usaban el verbo *emigrar*; eran emigrantes cuyo corazón había quedado atrás; acaso como Danton, pretendían llevarse a la patria en las suelas de sus zapatos. Por lo demás, los países receptores siguen negando su condición de tales. *Wir sind kein Einwanderungsland*, repiten los alemanes, pasadas las vacas gordas ¹⁰.

El viaje —individual o en grupo, de ida y vuelta o sólo de ida, mejor o peor vivido y asimilado— todo viaje proporciona horizontes tan distintos, costumbres tan desconocidas y sorprendentes, rasgos humanos tan fuera de lo común y consabido para el viajero, que necesariamente, en una u otra medida, le hacen comparar y pensar. Dependiendo de la edad, de la inteligencia, de la sensibilidad, de la cultura y de otras variables, el viajero se ve obligado a enfrentarse a lo otro, a la adversidad; es lo contrario del cálido útero materno. Ante la situación nueva, el recuerdo de lo vivido provoca ineluctablemente —en una u otra medida, repito— la actitud contemplativa, teórica (*theoría* en griego es visión, contemplación, y *theoréo* es mirar, contemplar). Si uno puede en su entorno habitual ser amigo de mirar por lujo vital o por carácter, al viajero no le queda otro remedio.

La visión o contemplación de lugares nuevos, de hombres diferentes, fuerza al viajero a pensar que lo que consideraba natural no es tal, que lo humano se dice de muchas maneras, parafraseando al filósofo. Pero no se

⁹ «Filosofía del viaje». *Revista de Occidente*, 21, diciembre 1964; pp. 276-287. Su albacea literario, Daniel Cory, dice en breve nota que Santayana dejó este ensayo junto con otras cosas en un sobre en el que escribió: «Listo para publicar después de mi muerte». El albacea cree, a juzgar por la letra y la clase de papel, que Santayana escribió este ensayo *alrededor de 1912*, si bien lo corrigió posteriormente. Fin de la nota. Ahora bien, sucede que ese año de 1912 el profesor *full-time* de Harvard abandonó su cátedra americana para viajar y vivir en diversos países. En 1924 se estableció en Roma, y en sus visitas a España solía preferir Avila.

¹⁰ El adulto emigrante —por encima o por debajo de su dolor y de su nostalgia— no tiene problemas de identidad y es español sin la menor duda; acaso exagera el carácter de su país, como dice Baroja hablando de los extranjeros en Marsella. Pero como la personalidad se construye socialmente durante la infancia y la adolescencia, los niños ya no lo tienen tan claro. Sus dudas son a veces tan grandes que no saben a ciencia cierta lo que son, y preguntan formalmente —a su madre, a sus maestros, al médico—: *Yo ¿soy español o alemán?* La pregunta se las trae.

trata meramente de teoría, de actitud teórica. El viaje obliga a comparar y a teorizar, sí, pero el hombre, como sabemos después de veintitantos siglos de filosofía, no es simple animal racional. El viajero piensa por obligación; pero el pensamiento es una función vital, como la digestión o la circulación de la sangre, dice Ortega en *El tema de nuestro tiempo*. Por consiguiente, el viaje tiene consecuencias vitales. Luego lo veremos.

Así, pues, salvando (o condenando) los niveles inferiores de viajeros de que habla Nietzsche (algunos de esos viajes multitudinarios organizados hoy en día, con turistas traídos y llevados incluso a hoteles donde sólo cabe la nacionalidad originaria), a excepción de esos viajeros pasivos, puede afirmarse que vagabundear por tierras extrañas orea la mente y elimina el paleta dogmatismo que empieza afirmando «En toda tierra de garbanzos», premisa que no augura nada bueno y que no es privativa de ningún país. Salvando (o condenando) a esos pobres viajeros que caen en la necia tentación de juntarse con gente de su tribu para aliviar la personalidad herida y ridiculizar acaso el idioma ignorado ¹¹, quiero alabar el viaje.

Pero no hay que precipitarse. El viaje es necesario y saludable sólo a condición de que exista en quien lo emprende alguna dosis de curiosidad, alguna humilde predisposición favorable ante lo nuevo. Cuando, a fines del siglo XVII, Francia empieza a dirigir los destinos de la nueva Europa de las Luces, un francés aconseja con prudencia: «Si sois curiosos, id a viajar» ¹². Si sois curiosos. Aunque nada menos que Aristóteles inicia su *Metafísica* afirmando que todo hombre tiende por naturaleza al saber, hay que desconfiar; algunos tienen una curiosidad muy modesta.

Cervantes, que anduvo mucho, en la guerra y en la paz, en España y en Italia, en libertad y en cautiverio (anduvo, pues se escapó varias veces), dice por boca de don Quijote que el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho. Esto dice nuestro inteligentísimo escritor en 1615. Pues bien, tres años después, en 1618, un joven filósofo francés, nutrido en las letras desde su infancia, cree que ya ha dedicado bastante tiempo a las lenguas. A los veintidós años, cuenta, «abandoné por completo el estudio de las letras». El lector habrá adivinado que se trata de Descartes. «Y habiendo resuelto no buscar otra ciencia que la que se pudiera hallar en mí mismo o bien en el gran libro del mundo, empleé el resto de mi juventud en viajar, en ver cortes y ejércitos, en frecuentar personas de diversos humores y condiciones, en recoger diversas experiencias, en ponerme a

¹¹ Recuérdese el chiste. Dos amigos españoles almuerzan en un restaurante francés. Aceptan llamar *pain* al pan y *vin* al vino. «Eso tiene un pase, dicen; pero que al queso le llamen *fromage* cuando se está viendo que es queso.» Desde luego, para ese viaje no se necesitan alforjas.

¹² Trotti de la Chétardie: *Instructions pour un jeune Seigneur, ou l'idée du galant homme*, p. 68. París, 1683. Citado por HAZARD, Paul: *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*, p. 4. Madrid, 1952.

prueba a mí mismo en los casos que la fortuna me ponía delante...»¹³. Se pasó diez años viajando, al cabo de los cuales se estableció en Holanda, donde vivió durante veinte años.

A grandes rasgos, esta es la cuestión. Ahora es menester indagar un poco más qué significa viajar.

2. ¿QUE SIGNIFICA VIAJAR?

El tema no podía pasar desapercibido para la sociología. Hasta donde llegan mis noticias, uno de los primeros sociólogos que se ocupó del asunto fue Georg Simmel, quien en su *Sociología* (1908), dentro del capítulo «El espacio y la sociedad», dedica unas páginas a la significación del viaje. Por lo pronto la migración. Con su habitual perspicacia, Simmel extrae de los más variados hechos sociales la forma, el quid de los mismos. Durante la época romana y durante la Edad Media, las caravanas de comerciantes se organizaban de modo *comunista*. «Justamente porque la migración en sí individualiza y aísla, porque el hombre depende más de sí mismo, impulsa a unirse estrechamente con los demás, prescindiendo de todas las diferencias»¹⁴. Esto por lo que se refiere al viaje colectivo. Pero en los individuales las cosas son formalmente parecidas: en los viajes puede haber una intimidad y franqueza que no existen en la vida cotidiana. Para el sociólogo, por tres razones: «El apartamiento del medio de vida acostumbrado, la comunidad de impresiones y acontecimientos, la conciencia de la próxima y definitiva separación.» El segundo elemento, la comunidad de impresiones, produce *comunismo espiritual*, prosigue. Pero aquí interesa su análisis de los otros dos elementos. «A propósito del primero hay que darse cuenta bien de cuán pocos hombres saben por sí mismos y en virtud de un instinto seguro, dónde se encuentra propiamente el límite inmovible de su propiedad privada espiritual, qué reservas necesita su ser individual para mantenerse intacto.» Volviendo a nuestro clásico, pocos pueden decir como don Quijote, *Yo sé quién soy*. Y en cuanto al tercer elemento, es evidente (sobre todo cuando lo explica Simmel) que prescindimos de nuestras reservas habituales frente a compañeros de viaje a quienes perderemos de vista poco después de nuestra confesión.

La sociología y la psicología social posteriores (de George H. Mead a Erving Goffman) han elucidado con todo detalle el sentido y el alcance de la interacción humana. Pero una cosa es la vida cotidiana —con roles relativamente bien establecidos, con expectativas habituales— y otra enfrentarse a personas y costumbres más o menos distintas; en el teatro coti-

¹³ *Discurso del método*. véanse partes Primera y Tercera, pp. 36 y 60 en la 4.ª edición de Losada. Buenos Aires, 1966. Esta edición lleva una Introducción de Francisco Romero.

¹⁴ *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*, 2 vols., II, 704. Madrid, 1977.

diano cada actor se sabe su papel, pero cuando se cambian las bambalinas empieza la perplejidad. El viaje nos acerca a una comunicación originaria, observa Gómez Arboleya, a quien no se ocultan las dos caras de la realidad: por un lado, la sensación de estar peligrosamente atentos a nuestras propias fuerzas; por otro, una especie de gozoso sentimiento de liberación. «Ambos coinciden en ir borrando los límites del personaje que somos en nuestro grupo, en prepararnos humanamente a afrontar lo que venga». Es la grandeza y el peligro del viaje.

En su libro más difícil hace Ortega un análisis del concepto de experiencia que aquí interesa especialmente. «Experiencia, *empeiria*, es una palabra que en griego, como en latín, *vive* de la raíz *per*. Los vocablos, como las plantas, viven de sus raíces. En las lenguas germánicas existe igualmente *per* en forma de *fahr*. Por eso experiencia se dice “Er-fahrung”¹⁵. Según el *Dictionnaire étymologique de la langue latine* de Ernout-Meillet, la raíz *per* se halla en *peritus*: *qui a l'expérience de; d'où «habile dans»*. Es el experto, a menudo *éprouvé*, probado, maltrecho por los casos de la vida, prosigue Ortega. Al mismo campo verbal pertenece *periculum*, peligro (alemán *Gefahr*). Y el filósofo trae a colación una idea de Paracelso; hay que fundar el saber en la experiencia o *Erfahrung*; «*er-fahren* es viajar: *land fahren*, andar por las tierras. Hay que fundar el saber viajando, yendo a ver efectivamente las cosas, con los ojos de la cara, allí donde están». *Fahren* es viajar, pero en vehículo (frente a *gehen*, andar, ir a pie). Y en los viajes se arrostran peligros de los cuales hay que buscar salida, *portus* o *póros* (vocablos también emparentados con *peiro* y *peira*, cuyo correspondiente germánico es *fara*: *action de guetter, danger*, según Ernout-Meillet). El *portus* o salida es el *opportunus*. En los viajes se ven muchas cosas; por eso, advierte Ortega, los árabes llaman a sus libros de viajes *libros de andar y ver*. «El empirismo o experiencia es, pues un efectivo “andar y ver” como método, un pensar con los pies...» La expresión es maravillosa; quien anda y ve, adquiere experiencia y piensa con los pies.

Aquí no se trata, insisto, de filiar la enorme variedad de viajeros, sino de considerar el meollo del asunto. Hoy lo más frecuente es el turismo; como son muchos millones (cada año España recibe ya más turistas que habitantes tiene), hay que decir una palabra sobre ello. Y como Ortega tenía talento excepcional para las cosas humanas no le pasaron desapercibidas dos cosas que quiero recordar. Cuando hizo su primera visita a la Argentina, en 1916, cuenta algunas impresiones: «El viajero busca en sus andanzas renovación espiritual. Viajar por un pueblo extraño es valerse de un artificio que nos permite un renacimiento de nuestra persona; *cuando viajamos, volvemos a ser niños*. Allá donde nacimos y donde vivimos, las cosas y las personas han gastado para nosotros su fisonomía, como monedas

¹⁵ *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*. OC, VIII, pp. 174-78. Madrid, 1965.

muy corridas, y sus rostros no hieren ya suficientemente nuestros nervios»¹⁶. Si en la patria chica o en la grande uno se encuentra adulto y seguro, ¿no nos sentimos en tierra forastera como empedregados e inseguros?

En fin, un año antes de su muerte Ortega dedicó unas palabras al turismo naciente, a lo que ha venido en llamarse turismo de masas. Entonces era sólo un comienzo, pero el ojo del filósofo ve claro que el progreso de la facilidad y velocidad de las comunicaciones quiere decir que hoy (1954) puede hablarse de *tráfico mundial*. «Hemos comenzado —me interesa subrayar que se trata hoy sólo de un comienzo— a vivir en un mundo que se ha contraído, en que todo está más cerca que antes»¹⁷. Es decir: «Los verdaderos efectos del *Weltverkehr* tardarán aún veinte o treinta años en hacerse visibles.» Pero como grandes masas de viajeros visitarán países extraños, se darán cuenta de que los usos tradicionales de su nación son casuales; al viajar, los hombres podrán liberarse de las costumbres heredadas y elegir los usos mejores. «Esto representaría una reforma radical de la vida humana.» El tráfico mundial, concluye, va a arrancar a los hombres de su perspectiva local y va a crear por fin algo así como el hombre abstracto. «Este es el *Weltmensch* (el hombre cosmopolita) que corresponde al *Weltverkehr*.»

Es obvio que el pronóstico orteguiano se está cumpliendo. Dos decenios después, Gilberto Freyre consigna desde el Brasil: «Tal vez hasta esté ya verificándose el fenómeno de que un japonés de veinte años comienza a asemejarse más a un alemán, o a un uruguayo, o a un nigeriano contemporáneo suyo, esto es, también de veinte años, siempre que tenga el mismo grado de instrucción o el mismo tiempo general de educación —naturalmente— que a sus antepasados japoneses, a los cuales en otro tiempo tanto tendía a asemejarse un japonés típico de veinte años, aun exteriormente occidentalizado: vistiendo frac, bebiendo güisqui, jugando al tenis o gustando paté»¹⁸. Para bien o para mal (probablemente las dos cosas, según se mire), ¿no es esto más verdad cada día que pasa?

Pero quien mejor ha descrito, a mi juicio, en qué consiste la liberación del viaje ha sido el poeta Luis Rosales. Un capítulo de su excelente obra

¹⁶ «Impresiones de un viajero» (título de los compiladores). *OC*, VIII, 365. El subrayado es mío.

¹⁷ «Algunos temas del *Weltverkehr*». *OC*, IX, 339-43. Este artículo se publicó primero en el *Frankfurter Allgemeine*, octubre 1954. Pero Ortega advierte: «No conviene hacerse ilusiones. La historia es un tejido de muchos hilos diferentes y consiste en una serie de sorprendentes interferencias. Por lo pronto, es preciso subrayar que coincidiendo con el progreso en los transportes se ha producido el fenómeno que menos podía esperarse: la hermetización de muchos pueblos. En poquísimo tiempo se podía ir a Moscú y a Mongolia y a China, pero el hecho es que no se puede ir ni a pie. La cosa es grotesca y las mejillas se encienden con el color de la vergüenza, pero acontece que Marco Polo, cuyo séptimo centenario acaba de celebrarse, sería hoy imposible».

¹⁸ *Más allá de lo moderno*, p. 53. Madrid, 1977.

sobre *Cervantes y la libertad* lo dedica a «La libertad de los aventureros». La mayoría de los personajes cervantinos —señala Rosales— son viajeros. Al investigar la figura de uno de ellos (Transila, la del *Persiles y Sigismunda*), Rosales se pregunta en qué consiste la ilusión del viaje. He aquí su descripción: «El viaje nos desvincula del medio en que vivimos y nos hace sentirnos exentos, y por así decirlo: salvados... Pero viajar, en modo alguno es vivir en el aire. En el viaje nos desplazamos de un ambiente social a otro ambiente social. Dentro del nuevo ambiente, sin embargo, pesan menos en el viajero las leyes, usos y costumbres. Estrenamos el mundo. Nuestras obligaciones cívicas se reducen y al mismo tiempo se hacen más hondas. Diríase —y es verdad— que, en cierto modo, se desplazan desde el plano inherente a la ciudadanía, hacia el plano de la nuda humanidad... Por consiguiente, nuestra relación con el medio se hace más entrañable y menos rigurosa y preestablecida. El sentimiento de pertenecer a una sociedad se sustituye por el sentimiento de pertenecer a una comunidad originaria y radical. Al mismo tiempo el alma del viajero se desvincula del terruño y se abre ante lo universal. El medio ambiente se nos convierte en *mundo*. Comprendemos la conexión y la hermandad de todo lo creado por el sitio que comienza a ocupar en nuestro corazón. Nos sentimos abiertos, disponibles, *ensanchados*. Todo pueblo cuyos habitantes no viajan, termina siendo un pueblo primitivo. Todo hombre que no sale de sí, que no vive en un *mundo*, sino en un *pueblo*, se convierte en un hombre estancado, ancestral. Quien no ha viajado tiene los ojos enmudecidos. Quien no ha viajado pierde la confianza que le vincula al mundo. Se convierte, sólo para sí mismo, en un ser de excepción. El viaje da a los pueblos y a los hombres su apertura a lo universal. El viaje une a todos los hombres»¹⁹. La larga cita no tiene desperdicio.

Rosales omite empero la esencial dimensión de peligro que comporta casi todo viaje (aun contando ahora con los buenos oficios de las excelentes agencias). Recoge ideas del trabajo de Gómez Arboleya, pero no subraya el lado peligroso del viaje.

Porque una cosa parece clara: al emigrar, al viajar, el hombre se vuelve contra sí mismo, quiero decir, se enfrenta a sí mismo, se pone en una situación en la que sobran los mil convencionalismos, las mentiras habituales, piadosas o crueles. Al viajar, al cambiar de residencia —y difícilmente antes— da uno la medida de sí. (Kant no salió de Königsberg, pero era Kant.) Dice Simmel que el hombre se siente más libre cuando emigra o cuando se halla frente a un emigrante: ahora bien, probablemente emigra *porque* es más libre, *porque* echa más de menos la libertad en la tierra patria²⁰. La li-

¹⁹ *Cervantes y la libertad*, 2 vols. I, pp. 311-12. Madrid, 2.ª ed. 1985.

²⁰ A este propósito cabe recordar lo que Santayana ha escrito en otro lugar: que emigran los emprendedores. «El descubrimiento del Nuevo Mundo ejerció una cierta selección entre los habitantes de Europa. Los agraciados por la fortuna, los profundamente arraigados y los perezosos se quedaron en sus patrias de origen: los instintos más indómitos o el descontento

bertad se puede, en efecto, acrecer o disminuir. Pero menguada libertad sería la del que —voluntariamente o a la fuerza— se adscribe a la gleba de su tierra natal.

3. DE LA SITUACION CAVERNICOLA A LAS LUCES

Como vemos, entre viajar y no viajar hay un gran trecho. Es aproximadamente la diferencia que existe entre el habitante de la caverna platónica y el hombre educado. Todo el mundo conoce la celebérrima alegoría. Al inicio del libro VII de la *República*, Platón (Sócrates dialogando con Glaucón) nos invita a representarnos la naturaleza humana con educación y sin ella ²¹. A cuyo fin imagina la situación de unos hombres que se encuentran en la caverna desde la niñez atados por los pies y el cuello, de forma que han de mirar siempre por fuerza hacia adelante. Estos extraños cautivos («semejantes en todo a nosotros») ven sobre una pared las sombras de los hombres y de las cosas que pasan por el exterior, sombras que los cautivos toman necesariamente por lo real y verdadero. Desencadenado uno de ellos, prosigue Platón magistral, se dirigiría hacia la luz, que lo dejaría momentáneamente cegado; luego vería mal los objetos cuyas sombras percibía antes tan bien. Cuando se le presentasen los transeúntes, ¿no tendría dificultades y juzgaría las sombras vistas anteriormente como más verdaderas que las que ahora se le muestran? «Sólo la fuerza de la costumbre, creo yo, le habituaria a ver las cosas de lo alto. Primero distinguiría con más facilidad las sombras, y después de esto las imágenes de los hombres y demás objetos reflejados en las aguas; por último, percibiría los objetos mismos». En fin, vuelto adentro, sus palabras moverían a risa, los cautivos le dirían que perdió la vista al salir fuera de la caverna y, si les fuese posible, lo matarían sin la menor duda (como le pasó a Sócrates) ²².

La preocupación de Platón por la educación es evidente. Para el filósofo griego, el hombre nace en situación de cautiverio y la educación consiste en un prolongado esfuerzo (*gymnasia*) para salir de la prisión originaria. El cavernícola, el hombre de la caverna, debe abandonar ésta —no sin

de otros les tentaron a ir más allá del horizonte. El estadounidense es, por tanto, el más aventurero, o el descendiente del más aventurero, de los europeos.» Citado por DEGLER, Carl N.: *Historia de Estados Unidos*, 2 vols., II, p. 49. Barcelona, 1986.

²¹ Recuérdese la consideración de Rousseau. *La República* no es una obra política: «Es el tratado de educación más bello que se haya escrito jamás». *Emilio*, I.

²² *La República*, 514 a-518 c. Un moderno historiador positivista afirma que la obra de Platón es fascinante, pero encuentra extraño que se hable tanto en ella de educación (GOMPERZ, Theodor: *Griechische Denker*). Esto sorprende a Werner Jaeger: «Es algo así como si se dijese que la Biblia es un libro muy espiritual, pero que en él se habla demasiado de Dios.» Hoy estamos con Jaeger: para Platón, *paideia* y *politeia* son los puntos cardinales de su obra. *Paideia: los ideales de la cultura griega*, III, IX, p. 591 de la 2.ª ed. en un solo volumen. México, 1962.

esfuerzo doloroso— y salir a la luz de la verdad. El filósofo debía, por lo visto, hacer el viaje de ida y vuelta para explicar mediante las ideas por él descubiertas la realidad sensible. No lo hizo, pero ese es un problema filosófico que no se puede tratar aquí.

Me pregunto si el mito no nos viene como anillo al dedo para entender la esencia del viaje. El hombre debe salir de su cautiverio originario; salir hacia la luz o hacia las Luces, como empezó a decirse mucho después. Esta salida es sin duda una suerte de liberación. Se diría que la emigración —corta, larga o definitiva— es ingrediente necesario para la educación cabal del hombre. De ahí que el viaje —*grand tour*, *Wanderjahre*— sea formalmente recomendado por Locke, por Rousseau, por cuantos teorizan sobre la educación (educación aún reservada a unos pocos).

El gran teórico de la organización académica alemana del siglo XIX, Wilhelm von Humboldt, sin mencionar expresamente el viaje, hace una precisión que me parece de sumo interés. El verdadero fin del hombre «es la más elevada y proporcionada formación posible de sus fuerzas como un todo». Esto parece relativamente fácil de decir. «Y para esta formación —agrega—, la condición primordial e inexcusable es la libertad.» Tampoco nos sorprende; sin embargo, está escrito en 1792, en un ensayo que por temor a la censura no se publicó hasta 1851, dieciséis años después de su muerte. Y a continuación: «Pero, además de la libertad, el desarrollo de las fuerzas humanas exige otra condición, aunque estrechamente relacionada con la de la libertad: la variedad de las situaciones. Incluso el hombre más libre y más independiente, puesto en una situación de uniformidad, se forma menos»²³.

¿Qué libertad sería, en efecto, la del hombre cuya educación le impidiera ejercitarla? ¿Cuál sería la libertad del siervo de la gleba? Humboldt (genial, hipersensible y pulcrísimo pensador; Ortega *dixit*) insiste en que el Estado debe abstenerse por completo de intentar influir, directa o indirectamente, en la moral y en el carácter de la nación. Pero por otra parte tiene claro que la educación pública debe ser organizada por el Estado, *und zwar* de modo que no favorezca una forma determinada. Como lo importante es la formación del hombre dentro de la mayor variedad, concluye: «Por eso, a mi juicio, debiera implantarse en todas partes una educación lo más libre posible del hombre, orientada lo menos posible a las condiciones sociales» (*ibídem*, p. 63). Alemania siguió casi a la letra el consejo humboldtiano, pero otras naciones prefirieron otros derroteros o los alternaron con otros o los siguieron con retraso.

Las fuerzas humanas —eso que se llama talento— se desarrollan o se agostan, conforme y según; la educación depende de mil circunstancias, de mil situaciones, de mil contactos; el *despliegue* o constitución de la perso-

²³ *Los límites de la acción del Estado*, p. 14. Estudio preliminar, traducción y notas de Joaquín Abellán. Madrid, 1988.

nalidad se ve favorecido o entorpecido de un sistema social a otro ²⁴. Pero una cosa parece clara: lo más estúpido (lo más estupefaciente) es quedarse en casa, en la caverna, en la situación originaria. La consecuencia de ello, dirían los psicólogos de habla inglesa, es la *mental deprivation*, un fenómeno que, como todo lo humano, se contagia y se transmite para trascender al individuo. Los sociólogos hablan así de *transmitted deprivation* ²⁵. Si uno, o si un pueblo, no se asoma al exterior, la monotonía y el aburrimiento están casi siempre garantizados. La variedad de situaciones es como la condición efectiva de la libertad. Quienes sólo conocen la esclavitud, difícilmente pueden comprender la libertad. Eso les pasaba a los egipcios y a los persas, según cuenta Heródoto en sus historias; no entendían que los griegos pudieran ser libres. O a los esclavos negros norteamericanos. Abolida la esclavitud tras la guerra de Secesión, no pocos de ellos, incapaces de usar la libertad recién ganada en el campo de batalla, volvían a sus antiguas haciendas a pedir cobijo a sus amos. Era lo más *natural*. A bote pronto, muchos, sobre todo los más viejos, no se encontraban en condiciones de afrontar la nueva situación que les deparaba el destino.

Una situación única no tiene sentido. Una vida sin variedad de situaciones resulta monótona, aburrida, estúpida. ¿No es el viaje la condición necesaria, y acaso suficiente, para modificar situaciones inveteradas?

4. LOS VIAJEROS DEL SIGLO XVIII. SU INFLUJO EN LA SOCIOLOGIA

Al menos desde Heródoto, nunca han faltado viajeros que hayan dado cuenta escrita de sus andanzas por países extraños. A veces no ha sido un viajero solitario, sino pueblos enteros los que se desplazaban. No me refiero solamente a las migraciones colectivas, como la *Völkerwanderung* (guerreros, mujeres e hijos) que alcanzó la península Ibérica a la caída del Imperio romano, sino también, y aun sobre todo, a peregrinaciones como las que hacían los europeos a Santiago de Compostela. Sobre todo a partir del siglo XI, como es sabido, se intensifica la influencia francesa y los reinos cristianos (la España que se recobraba) salen de su aislamiento.

Después del Renacimiento, los contactos, amistosos u hostiles, se acrecientan. Pero los viajes al extranjero empiezan a generalizarse y a adquirir relevancia social en el siglo XVIII, el siglo de las Luces, e incluso desde fi-

²⁴ El viejo y sabio Norbert Elias ha dicho recientemente: «Yo, personalmente, estoy convencido de que el sistema social occidental es muy preferible al oriental. Mis facultades, sean cuales sean, se habrían atrofiado si el destino hubiese querido que me quedara en la Alemania del Este, donde nací.» *Humana conditio*, p. 138. Barcelona, 1988.

²⁵ Porque la conciencia es algo que se transmite históricamente. Como escribe José Luis Pinillos. «la relación de conciencia del ser humano con su entorno, además de psicofísica es psichistórica». *Psicología y psichistoria*, p. 121. Valencia, 1988.

nes del XVII. La curiosidad incita a los europeos a conocer los países del sur, sobre todo España e Italia. Paul Hazard escribió en 1935 un hermoso libro (citado en la nota 12) para estudiar la crisis europea entre 1680 y 1715. A nuestros efectos interesa especialmente el capítulo I, «De la estabilidad al movimiento», que pone en marcha, diríamos, la sociedad europea y el propio libro. Por esos años vuelven a viajar los italianos. Viajan también los franceses, que cambian de amigos y de modas. Viajan, de padres a hijos, los alemanes; *imposible retenerlos en su casa*. Viajan a lo grande los ingleses; como complemento de su educación, los jóvenes graduados en Oxford y Cambridge, acompañados de su preceptor, hacen el *grand tour* ²⁶. Viajan los filósofos Locke y Leibniz: éste conoce a Boyle en Inglaterra, a Malebranche en París, a Spinoza en Amsterdam. Viaja la reina Cristina de Suecia (que muere en Roma en 1689); el zar Pedro viene a Europa en 1696. Viajan, entre otros motivos, para aprender las grandes lenguas vivas de cultura, por entonces el italiano y el español.

«Género literario de fronteras indecisas —escribe Hazard—, cómodo porque se podía verter en él todo, las disertaciones eruditas, los catálogos de los museos o las historias de amor, el Viaje triunfaba.» Los relatos de viajeros se multiplican. Los europeos los leen ávidamente. Algunos títulos son dignos de una agencia de viajes: *Las Delicias de Italia; Las Delicias y Placeres de Dinamarca y de Noruega; Las Delicias de la Gran Bretaña y de Irlanda; El Estado y las Delicias de Suiza*. La Europa de las Luces, la Europa que lee, devora estos y otros títulos. Poco después, Daniel Defoe publica su *Robinson Crusoe* (1719). Pero probablemente el libro más conocido es *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, cuyo éxito de público fue enorme; se vendieron 10.000 ejemplares en tres semanas ²⁷.

Pueden imaginarse los resultados o las consecuencias de estos viajes, sobre todo de las lecturas de estos libros. ¿No es la lectura de libros de viajes, como se ha dicho, *Ersatz* para el hombre sedentario? La lección más evidente que se deduce es la de la relatividad de las costumbres. Lo particular empieza a aparecer como tal, capitidismínuido ante la universal diversidad que se descubre por el mundo adelante. Ese fue el propósito de Swift. Ha escrito su obra, dice a un amigo, *to vex the world rather than divert it*. Ingenuo y eficaz, el relato divierte y puede fastidiar. *Gulliver* ataca, amargo e irónico, las costumbres inveteradas. Asustado en el país de los gigantes, y antes de que lo capturen, reflexiona: «Sin lugar a dudas, están en lo cierto los filósofos cuando nos dicen que nada es grande o pequeño

²⁶ La Academia, nueva institución francesa medio escolar y medio militar, respetó y aun afianzó, sobre todo en las familias nobles, la tradición de enviar a los hijos a casas de otras familias, particularmente al extranjero. «Se llegó a considerar el viaje al extranjero como complemento de formación en los aspectos no abordados por el colegio y las facultades». ARIES, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, p. 275. Madrid, 1987.

²⁷ Lo que hoy equivaldría quizá a un millón, estima VALVERDE, José María: *Historia de la Literatura Universal*, VI, p. 388. Barcelona, 1985.

sino por comparación.» Y en el último capítulo nos sorprende nada menos que con el país de los caballos, los *houyhnhnms*, cuyos siervos son precisamente los repugnantes *yahoos*, una especie de hombres degenerados. El mundo al revés.

Las consecuencias vitales e históricas de tantos viajes y tantos lectores no se hicieron esperar. Hazard escribe a la terminación del capítulo citado que viajar «fue, al menos, comparar las costumbres, los principios, las filosofías, las religiones; llegar al sentido de lo relativo; oponer, dudar. Entre los que recorrieron el mundo para llevar a sus casas algo desconocido, hubo más de un libertino». Y concluye: «Esta fue una de las razones por las cuales se turbó la conciencia de la vieja Europa, y, queriendo ser trastornada, lo fue.»

Los viajeros de la Ilustración fueron innumerables, y muchos de ellos dejaron constancia escrita de sus andanzas. Piensa Gómez Arboleya, generalizando, que los viajeros han sido de hecho los padres de la sociología; y tras él, Gaspar Gómez de la Serna sostiene lo propio, precisamente de los viajeros de la Ilustración²⁸. En rigor, los viajeros del siglo XVIII, coincidiendo con otros factores, contribuyeron a crear un clima propicio para la propagación de ideas que desembocaron, por lo pronto, en la Revolución de 1789. Ya sabemos qué tipo de ideas. El joven Comte, que crece en el desorden moral posrevolucionario, ya lo sabe en 1817: *Tout est relatif; voilà le seul principe absolu*. Es la gran divisa sociológica.

Pero, para no alargar estas líneas, quiero ceñirme a España, cuya peculiar Ilustración celebramos este año de 1988.

ESPAÑA, ENTRE EL LOCALISMO Y LA UNIVERSALIDAD

Parece obvio que después del descubrimiento y la colonización de América (idos los más aventureros, si hemos de creer a Santayana), España sucumbió en cierta medida a la tentación de cerrarse o encerrarse. Las tristemente célebres pragmáticas de Felipe II fueron al comienzo de lo que Ortega llamó tibetanización de España. Hacia 1600 (testigo excepcional, Cervantes) y aun mucho después, los españoles se retraen, se repliegan. Durante la que Américo Castro llama *edad conflictiva*, si algo faltó fue curiosidad intelectual, amor a las novedades. El *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) de Covarrubias define *Novedad*: «Cosa nueva y no acostumbrada. Suele ser peligrosa por traer consigo mudanza de uso antiguo.» Comienzan las pautas de procrastinación de la vida española, como

²⁸ «Es que viajar es una faena importante en el siglo XVIII; y lo es, no sólo socialmente, sino desde el punto de vista del despliegue intelectual del siglo; porque proporciona al ejercicio de la razón la primera materia de la realidad, sentando las bases de una futura ciencia: la sociología». *Los viajeros de la Ilustración*, p. 11. Madrid, 1974.

señala Víctor Pérez Díaz. Poco después, Saavedra Fajardo (diplomático, gran viajero, representante de España en la paz de Westfalia) lamenta que los españoles no gusten de la peregrinación, *maestra de la prudencia*. Mientras las naciones septentrionales salen a reconocer el mundo y a aprender las lenguas, artes y ciencias, dice, «los españoles, que con más comodidad que los demás pudieran practicar el mundo, por lo que en todas partes se extiende su monarquía, son los que más retirados están en sus patrias, si no es cuando las armas los sacan fuera dellas»²⁹.

En el siglo XVIII, sobre todo en su segunda mitad, empiezan a cambiar las cosas. El punto de partida administrativo de cierto movimiento hacia el extranjero —informa Jean Sarrailh— fue un edicto de Felipe V en 1718; y como él, Fernando VI, Carlos III y Carlos IV otorgan subvenciones a los españoles para instruirse o perfeccionarse en su arte³⁰. El historiador francés, deseoso de situar a España en su lugar europeo, advierte de entrada que los españoles de buena voluntad son *conscientes de una comunidad europea*; en su cruzada por ilustrar a su nación, vuelven los ojos hacia el extranjero. Trátase, pues, de una doble corriente: el extranjero viaja y, sobre todo, se establece en España; éstos desempeñan un papel más importante que aquéllos. Por otra parte, algunos españoles viajan al extranjero, principalmente a París.

Salieron muchos españoles, escribe Sarrailh, gracias a la voluntad del rey y de sus ministros y gracias al imperio de la moda. Aunque muchos no trajeron sino desprecio por las novedades, eran distintos a su vuelta. Piénsese, *mutatis mutandis*, en el indiano, cuya figura desentona grandemente entre los cristianos viejos de la metrópoli.

El español típico fue castizo, poco viajero; salvo excepciones, no se interesó por lo foráneo³¹. Una excepción notabilísima fue Antonio Ponz,

²⁹ Citado por MENENDEZ PIDAL: *Los españoles en la historia*, p. 162. Madrid, 1971. Este es el estudio que el viejo maestro escribió en 1947 como prólogo al tomo I de la *Historia de España fundada por Ramón Menéndez Pidal*, desde su muerte dirigida por José María Jover Zamora. Don Ramón muestra ampliamente que el localismo, el aislacionismo, es afección española que dura hasta hoy (1947).

³⁰ *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid, 1957. Interesan aquí los capítulos VI y VII de la segunda parte: «El conocimiento del extranjero: I. El extranjero en España» y «El conocimiento del extranjero: II. El español en el extranjero»; pp. 290-374. La *Historia de España fundada por Ramón Menéndez Pidal* dedica el tomo XXXI a *La época de la Ilustración* en dos volúmenes; el primero de ellos, subtítulo *El Estado y la cultura (1759-1808)*, se abre con un capítulo de Luis Miguel Enciso Recio sobre «Los viajeros», que termina con estas palabras: «El elenco de los viajes de España forma también, con todas sus deficiencias, un primer apunte sociológico del variado mosaico regional español». Madrid, 1987.

³¹ Nadie ha insistido tanto en ello como AMERICO CASTRO: «Interpretaciones españolas acerca de otros pueblos apenas existen. El español nunca supo “nadar” sino dentro de su propia vida; fuera de ella se asfixia o se aburre. No contribuyó al estudio de otras culturas porque así lo configuró su casticismo». *Sobre el nombre y el quién de los españoles*, p. 361. Madrid, 1973.

sacerdote y académico valenciano, que pasó diez años en Roma; tras conocer Nápoles, pensó recorrer Grecia, Egipto y Siria, pero fue disuadido y volvió a la patria. En 1771, a los cuarenta y seis años, salió a recorrer España, y al año siguiente aparecía el tomo I de su *Viaje de España*. Fueron veinte años de viajes y de trabajos por España (18 tomos) y fuera de España (dos)³². De tan magna obra dijo Menéndez Pelayo que «es más que un libro: una fecha en la historia de nuestra cultura»:

Don Antonio menciona en su primera carta (pues se trata del género epistolar) dos problemas: «Es increíble la aversión que hay en las más partes de España al cultivo de los árboles.» (Curiosamente, la condesa d'Aulnoy, un siglo antes, y Mérimée, un siglo después, hacen la misma observación.) Y seguidamente consigna el testimonio de un anciano: «¿Es posible que una nación tan inclinada a fundar obras pías, y ejercitada en esta especie de caridad a fuerza de inmensos caudales, no piense jamás en la insigne obra pía de construir pedazos de caminos, de edificar puentes y otras cosas útiles a todo el género humano?» Por lo visto, ya podía decirse que «España ha estado, con razón, desacreditadísima en toda Europa por la incuria rematada de los caminos.» El afán constructor de nuestras pías clases dirigentes prefirió la erección de iglesias y palacios, monumentos, con frecuencia, de difícil acceso por falta de puentes y buenas carreteras, para no hablar de las posadas. ¿No hay maravillas en casi todas las ciudades y pueblos españoles? ¿Y no sigue siendo verdad que los caminos (ayer carreteros, hoy —sustantivando— carreteras) siguen siendo deficientes en calidad y cantidad? *Last but not least*, ¿no son Madrid y Lisboa las dos únicas capitales europeas que quedan por unir a la red general de autopistas?

Por las razones que fueren (algunas, después de don Américo, fáciles de filiar), los españoles han pecado en ocasiones de localismo. O corte o cortijo. Los viajeros del siglo XVIII y los románticos, si a veces disparatados³³, dan testimonio de ello³⁴. Siempre hay que distinguir de tiempos, claro, pero la realidad histórica de la España moderna, de los Reyes Católicos acá, no ofrece dudas de extraños desajustes. Y sin embargo está en lo cierto el joven Unamuno: «Fue grande el alma castellana cuando se abrió a los cuatro vientos y se derramó por el mundo; luego cerró sus valvas y aún no hemos despertado.» Para eso estaba él; en eso estuvo su generación, la celeberrima generación de 1898. En 1895, cuando publica sus

³² Aguilar está reeditando el *Viaje de España* en cuatro volúmenes, así como el *Viaje fuera de España*, en uno. Por el momento acaban de salir los vols. I, II y III.

³³ Permitaseme consignar un disparate divertido. Esteban de Silhouette, que viaja por España en 1729 y 1730, dice textualmente: «De todos los que han hablado de España, antiguos y modernos, Estrabón es aquel que habla de ella más juiciosamente.» J. García Mercadal (ed.): *Viajes de extranjeros por España y Portugal*, 3 vols. III, p. 213. Madrid, 1952, 1959, 1962. Un viajero por cierto, Estrabón, que nunca pisó Iberia.

³⁴ Théophile Gautier, que viene del país más unitario de Europa, observa en 1845: «Para una habitante de Castilla la Nueva, lo que ocurre en Castilla la Vieja le es tan indiferente como si ocurriera en la Luna.» *Viaje por España*, p. 102. Barcelona, 1985.

ensayos *En torno al casticismo*, España parecía fenecer; pero Unamuno conserva el optimismo (como antes Valera y Costa, como después Ortega y Castro, como todos los artífices del nuevo Siglo de Oro). Aunque todo parezca moribundo, para el profesor de Salamanca no es así. El pueblo duerme en la intrahistoria «y no surgirá potente hasta que le despierten vientos o ventarrones del ambiente europeo». Y en seguida su famosa frase: «España está por descubrir, y sólo la descubrirán españoles europeizados.» ¿O iban a hacerlo los hombres del casino provinciano?, para decirlo con el gran poeta de la generación.

Max Weber anota de pasada que el cambio de domicilio es un poderoso medio intensificador del trabajo. Es bueno trasladarse alguna que otra vez. «El mero hecho de trabajar en un medio distinto del acostumbrado es lo que rompe el tradicionalismo y lo que actúa de factor *educador*»³⁵. ¿Quién podrá dudarlo? Pero Unamuno había escrito diez años antes con un biologismo propio de la época: «Por el desarrollo de las funciones de relación progresan los vivientes, acrecentando y enriqueciendo su vida... Cosquilleos de fuera despiertan lo que duerme en el seno de nuestra conciencia»³⁶. ¿Despertaba en Salamanca, cuatro años ya, la conciencia del gran vasco?

De 1900, o un poco antes, a 1936 (Unamuno muere de dolor de España el último día de ese año horrible) la nación vuelve a abrirse a los cuatro vientos, España respira otra vez aires europeos, occidentales; ahí está la *Revista de Occidente*. Pero después, como sabemos, vuelve a intentarse de nuevo (no hay redundancia) borrar lo más valioso, supuestos malos años; vuelve a intentarse parar el carro de la historia, vuelven los trampantojos del teatro de las maravillas, vuelve la disociación esquizofrénica entre la España oficial y la España vital (aquella suplantando a ésta); vuelve, en fin, a despreciarse la educación y la escuela y vuelve una persecución más; la de lo que quedaba de la Institución Libre de Enseñanza y del Instituto Escuela. Los cincuenta o sesenta años de retraso que hay, como mínimo, entre las tasas de escolarización y de analfabetismo españolas y europeas (Carlos Lerena *dixit*) se mantienen hasta los años cincuenta³⁷.

Lo que siguió es bien conocido. De un lado, el bienestar económico europeo necesitaba *mano de obra* española; de otro, ese mismo bienestar empezaba a mandar turistas a España. El localismo volvía a estar amenazado porque no se pueden poner puertas al campo. La reserva espiritual de Occidente no pudo resistir el doble flujo. Los años sesenta, para España

³⁵ *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. p. 37, nota 19. Barcelona, 1969. Los profesores universitarios tienen hoy difícil el traslado; ni siquiera existen los viejos concursos generales. ¿Qué diría el gran sociólogo del *localismo universitario* vigente, que es, creo, contradicción en los términos?

³⁶ *En torno al casticismo*, pp. 140, 141, 121. Madrid, 1979.

³⁷ Véase la excelente obra del joven maestro desaparecido, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, pp. 338-41. Madrid, 1983.

excepcionalmente buenos, están en la mente de todos; y lo que sigue es presente de indicativo. Mas no está del todo claro, ni mucho menos, que el viejo localismo se haya superado. Puede obedecer a otras causas, pero cuando miles de españoles salen al extranjero a curiosear, se les desaconseja de nuevo: *España, sin ir más lejos*, reza un eslogan que parece emerger del pasado.

* * *

Un matin nous partons, le cerveau plein de flamme, dice un hermoso verso del poema *Le Voyage*, de Baudelaire. A poca llama, a poca curiosidad que se tenga, no digamos si se tiene la *libido sciendi*, hoy como en tiempo de Heródoto, viajar es saludable. El viaje pone al hombre en situación de espectador, lo sitúa ante el espectáculo de la vida. Para quien se dedica a las ciencias humanas, muy especialmente a la sociología, la experiencia del extranjero es no ya conveniente, sino inexcusable. La claridad que se alcanza inevitablemente respirando otros aires puede resultar intolerable para organismos delicados; pero si se goza de buena salud, nada tan beneficioso como los vientos europeos o de más allá. ¿No significan *spiritus* y *ánemos* soplo y viento respectivamente? Viajar es peligroso, no faltaba más; y conduce de suyo al escepticismo. Pero un sano escepticismo no está reñido en modo alguno ni con sólidas creencias ni con el más encendido entusiasmo.

Decía Luis Vives —desde la Europa más lectora— que todos los defectos de los españoles se remediaban a fuerza de leer³⁸. Pues bien, si hubiera vuelto a su patria (y desde 1964 sabemos por qué no quiso volver), tal vez habría agregado la necesidad de los viajes para la buena salud mental e histórica de todos.

³⁸ MARAÑÓN, Gregorio: *Españoles fuera de España*, p. 127. Madrid, 1979.

SOBRE LAS LIMITACIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO REFORMISTA (Lecciones históricas de los Congresos Internacionales de Educación Popular, 1906-1914)

Alejandro TIANA FERRER

EL REFORMISMO SOCIAL ESPAÑOL Y LA EDUCACION POPULAR

Cuando los historiadores se han referido al período que va de 1898 a 1917 como la época de los revisionismos o reformismos ¹ están llamando la atención sobre un fenómeno que no pasa desapercibido. El fenómeno en cuestión consiste en la aparición y desarrollo de un movimiento empeñado en el lampedusiano «cambiar para que nada cambie» ², claramente identificable en la España de comienzos del siglo XIX, y en el que participaron diversos grupos políticos y sociales.

Situar su punto de arranque en 1898 no es casual. En efecto, la derrota colonial de ese verano supuso un hito fundamental en el desarrollo del régimen de la Restauración, una especie de punto de no retorno a partir del cual cambiarían profundamente las actitudes y comportamientos de todas las fuerzas sociales. Si hasta entonces el régimen canovista había dado impresión de solidez y estabilidad, pese a las quejas de los regeneracionistas, el denominado «Desastre» evidenció la fragilidad de sus bases y demostró la necesidad del cambio ³. En todas las bandas del espectro político y so-

¹ Así, por ejemplo, «La España de los revisionismos (o reformismos)» es la denominación que utiliza Julio Aróstegui en la divulgativa *Historia de España*, publicada por *Historia 16* (n.º 10, 1982, pp. 95-128), para referirse a dicho período.

² *Ibidem*, p. 95.

³ Es necesario señalar que, frente a la realidad de una compleja crisis política, social, moral y de conciencia, el discurso ideológico del «Desastre» constituyó una especie de «cortina de humo», enmascaradora y deformante de los, ya de por sí poco claros, perfiles del fenómeno. La bibliografía al respecto es amplia, y me eximo de ofrecerla aquí. Baste con hacer mención del interesante trabajo de JOVER, José M.ª: «La época de la Restauración: pano-

cial surgió la inquietud reformadora. Como señala Raymond Carr, «todos fueron regeneradores a su modo»⁴.

Es cierto, no obstante, que el reformismo no era un fenómeno nuevo, sino anterior a la crisis del 98. En última instancia, se trataba de una de las posibles actitudes adoptadas ante la genéricamente denominada «cuestión social», que no era sino la aparición y desarrollo de un movimiento obrero, todavía débil, pero que no detendría ya su evolución y reclamaría su presencia efectiva en el sistema político. Frente a la actitud conservadora de «defensa social», empeñada en el mantenimiento del orden a cualquier precio, y la actitud revolucionaria del naciente movimiento obrero, aparece una importante opción reformista en los años finales del siglo XIX e iniciales del XX.

Los que adoptan tal actitud no dudan en criticar «las imperfecciones manifiestas del orden social actual»⁵, proponiendo una acción correctora de sus injusticias y desequilibrios. Sin embargo, sus ataques no alcanzan el corazón del sistema liberal burgués. Como afirma M.^a Dolores de la Calle, «desde un punto de vista burgués o pequeño burgués, y desde una concepción armónica de la sociedad, creen en la posibilidad de ofrecer soluciones al enfrentamiento de clases sin la menor transformación de las estructuras económicas o sociales del país mediante un cambio de valores en la colectividad»⁶.

Su aspiración fundamental es la de integrar al movimiento obrero en el sistema constitucional, confiando en evitar así la conflictividad social y, en suma, la lucha de clases. Son sensibles a la amenaza que supone el ascenso socialista y anarquista, al que reconocen una «función incitadora, apremiante, de presión y hasta de invitación al miedo, muy eficaz y convincente»⁷. Con tal fin proponen la realización de una serie de reformas legislativas, laborales y sociopolíticas. Los canales más representativos de su actuación serán la Comisión y el Instituto de Reformas Sociales⁸, que constituirán sus principales plataformas institucionales.

Al hablar del reformismo social español hay que huir de simplificaciones. En concreto, hay que desechar la idea que identifica reformismo con liberalismo o progresismo. Así, hoy sabemos que existió un reformismo ca-

rama político-social, 1875-1902», en TORTELLA, Gabriel, y otros: *Revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo (1834-1923)* (Historia de España, vol. VIII). Barcelona, Labor, 1981, pp. 384-393, que incluye abundantes referencias.

⁴ CARR, Raymond: *España, 1808-1936*. Barcelona, Ariel, 1969, p. 452.

⁵ La frase es de POSADA, Adolfo (*Socialismo y reforma social*. Madrid, Lib. Fernando Fe, 1904, p. 7).

⁶ DE LA CALLE, M.^a Dolores: «La Comisión de Reformas Sociales: de la represión al análisis de la conflictividad social», *Studia Histórica*, vol. II, n.º 4 (1984), p. 15.

⁷ POSADA, Adolfo: *op. cit.*, p. 9.

⁸ Sobre ambas instituciones puede consultarse el completo estudio de PALACIO MORENA, Juan Ignacio: *La institucionalización de la reforma social en España (1883-1924)*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1988.

tólico, que se manifestó en el llamado «catolicismo social», e incluso un reformismo conservador, cuyo lema más emblemático sería la maurista «revolución desde arriba». Sería injusto negar la existencia e importancia de ambos, que obligan a tratar al reformismo como el fenómeno complejo y heterogéneo que realmente fue.

Pero, por otra parte, no cabe duda de que en la base de tal actitud se reconocen fácilmente los presupuestos ideológicos del liberalismo krausoinstitucionista: organicismo social, que implica la defensa de la libre organización de los grupos humanos, confianza en el desenvolvimiento armónico de la sociedad, fuerte sentido moral, liberalismo político, fe en el poder de la educación. Entre las personalidades más destacadas del reformismo español aparecen muchos nombres pertenecientes a la segunda y tercera generación del krausoinstitucionismo, en coherencia con su postura intelectual. Así, encontramos a Moret y Azcárate en la Comisión de Reformas Sociales, a Buylla y Posada en el Instituto de Reformas Sociales, al grupo de Oviedo tras el principal proyecto de extensión universitaria de la época, a Cossío en el Museo Pedagógico, a Altamira en la Dirección General de Primera Enseñanza, por no citar sino a algunos.

Varios fueron los instrumentos al servicio del proyecto reformista. En primer lugar, una legislación laboral intervencionista, compuesta por el conjunto de leyes apellidadas «sociales» que se promulgan a partir de 1900. En segundo lugar, el fomento del asociacionismo (debidamente regulado) y la previsión, que culminaría con la creación del Instituto Nacional de Previsión en 1908. En tercer lugar, el arbitraje en los conflictos entre capital y trabajo. Y en cuarto lugar —pero no el menos importante— la educación de las clases populares. Vemos así cómo la educación popular, inserta en un proyecto ético y moralizante que concede gran importancia al cambio de valores y actitudes, se ubica en el núcleo mismo de la estrategia reformista.

La preocupación educativa del reformismo social se vería especialmente reforzada después de 1898, ya que el «Desastre» habría de constituir, en frase de I. Turin, una «llamada a la educación»⁹, provocando la «fiebre pedagogista» de la que habla Gómez Molleda¹⁰. Ese renovado interés por los asuntos educativos, estrechamente ligado al discurso regeneracionista, es patente en conclusiones como las de la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza (1899) —«el problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere

⁹ TURIN, Ivonne: «1898, el Desastre. ¿fue una llamada a la educación?», *Revista de Educación*, n.º 240 (1975), pp. 23-29.

¹⁰ «Se extendió entonces por España una fiebre pedagogista de la que participaron todos [...], y que asaltó lo mismo a los entendidos y expertos que a los indocumentados, que llegó a las cátedras y a las columnas de los periódicos y revistas menos pedagógicos»: GÓMEZ MOLLEDA, M.ª Dolores: *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, CSIC, 1981, pp. 370-371.

una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados»— o en palabras como las de Vincenti en el Congreso (1899) — «la derrota que hemos sufrido es una consecuencia de nuestra inferioridad docente, no habiendo, por tanto, otro remedio para salvarnos que la educación y la instrucción popular»¹¹.

Pero, al margen de la indudable influencia de esta coyuntura histórica, es necesario insistir en que la educación popular fue una estrategia fundamental del reformismo social. Y si aceptamos como válida la afirmación de que el legado de la Institución Libre de Enseñanza constituye en buena medida el sustrato ideológico del movimiento reformista, resultará interesante recordar aquí las tesis nucleares de lo que en otro lugar he denominado el programa institucionista de educación popular¹²:

I) La educación de la clase obrera es requisito indispensable para el correcto funcionamiento de un sistema político democrático.

II) La superación del conflicto social puede lograrse por la vía educativa.

III) La educación popular es un eficaz instrumento para lograr una adecuada integración social.

IV) La educación debe formar al hombre nuevo que precisa la nueva sociedad.

Sobre la base de los supuestos hasta aquí presentados, los reformistas españoles desarrollaron un proyecto propio de educación popular (no formalizado como tal, aunque no por eso menos real) que pivotaba sobre los siguientes pilares:

— Expansión de la instrucción primaria, para asegurar una formación elemental suficiente al conjunto de la población.

— Modernización de la enseñanza técnica y profesional, calificada como «el único elemento de transformación económica que podemos poseer»¹³.

— Atención especial a la educación de adultos, «que arranque de la ignorancia a tantos hombres que hoy la lamentan y no pueden por sí mismos combatirla»¹⁴.

— Creación de un conjunto de instituciones «postescolares» (según su propia denominación) de carácter no formal, encaminadas a la elevación del nivel cultural de las clases populares.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Historia de la educación en España*. Madrid, MEC, 1982, vol. III, p. 307. y VINCENTI, Eduardo: *Política pedagógica (treinta años de vida parlamentaria)*. Madrid, Hijos M. G. Hernández, 1916, p. 160, respectivamente.

¹² Véase TIANA, Alejandro: «La educación popular para los institucionistas», en RUIZ BERRIO, Julio, y otros (eds.): *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid, UNED, 1987, pp. 203-230.

¹³ VINCENTI, Eduardo: *op. cit.*, p. 280.

¹⁴ ALTAMIRA, Rafael: «Democracia intelectual», en *Cuestiones Obreras*. Valencia, Prometeo, 1914, pp. 105-106.

Estas cuatro propuestas generales constituyeron el programa reformista de educación popular que se intentaría poner en práctica en los años finales del siglo XIX e iniciales del XX. Según fueron las circunstancias, las situaciones y los participantes, se hizo mayor hincapié en una u otra. Pero, consideradas en conjunto, trazaron una dirección a seguir e intentaron crear un estado de opinión que permitiese adoptar medidas en tal sentido.

El desarrollo de tal programa tropezó con numerosas limitaciones, derivadas de las propias contradicciones internas del reformismo social en unos casos, y de obstáculos interpuestos desde el exterior, en otros. De algunas de tales limitaciones trata este trabajo.

LOS PRIMEROS CONGRESOS INTERNACIONALES DE EDUCACION POPULAR

El interés por la educación popular que se dejó sentir en España en esa época no fue sino una manifestación concreta de la preocupación general que recorrió Europa y América en esas mismas fechas. Por países como Inglaterra, Francia, Bélgica, Italia, Estados Unidos, entre otros, se extendió el interés por mejorar la formación de las clases trabajadoras, alumbrando numerosas iniciativas de diversa índole. En la base de tal fenómeno hay que reconocer una doble motivación: por una parte, la necesidad de los sistemas productivos de contar con trabajadores adecuadamente formados; por otra, el recurso a la educación como instrumento de integración social y legitimación del propio sistema. Expresión de ese renovado interés por la formación de la clase obrera fue la celebración de varios Congresos Internacionales de Educación Popular en los primeros lustros del siglo XX.

El primero de ellos se abrió en Milán el 15 de septiembre de 1906¹⁵. Organizado por la «Società Umanitaria», contaba con la presencia de delegados de buena parte de los países europeos —Francia, Bélgica, Inglaterra, Austria, Italia, Holanda, Suiza— y de los Estados Unidos de América. Entre ellos figuraban diputados, senadores, administradores, universitarios, profesores y una amplia muestra de personas vinculadas de uno u otro modo al campo de la educación popular. La relación de asistentes evidenciaba el interés predominante de sectores de la burguesía y pequeña burguesía en la educación de la clase obrera. Lo que necesariamente implicaría la presencia de planteamientos paternalistas.

Más reveladoras aún serían las palabras de apertura del profesor Saldini, director de la «Umanitaria»: «Ante una obra de esta naturaleza no

¹⁵ Puede encontrarse información sobre el Congreso de Milán en INSTITUTO DE REFORMAS SOCIALES: *Congresos sociales en 1906*. Madrid, 1907, pp. 17 y ss., así como en *Boletín del Instituto de Reformas Sociales*, n.º 28 (1906), pp. 318-320.

puede haber divergencias políticas; los conservadores de verdad deben cooperar a la mejora de las clases populares»¹⁶. Si quedase alguna duda acerca de las virtualidades «preventivas» y armonizadoras concedidas por el reformismo social a la educación popular, la cita anterior la despejaría definitivamente.

El Congreso se proponía «estudiar lo hecho hasta ahora en materia de educación popular; aunar los esfuerzos de todos para establecer una línea de conducta y descubrir los medios de despertar en los obreros el deseo de instruirse», según la información recogida por el Instituto de Reformas Sociales¹⁷. La misma fuente se refería a las instituciones participantes como «complementarias de la escuela de primeras letras», introduciendo así una definición rudimentaria del campo específico de la educación popular.

Tres fueron los temas centrales del Congreso de Milán, tratándose cada uno de ellos en una sección específica del mismo. La primera sección estudió las instituciones de beneficencia escolar, evidenciando en su propio título el propósito paternalista que animaba a los congresistas. No obstante su denominación, los trabajos de la sección se centraron en el conjunto del problema escolar. En las intervenciones realizadas se dejaban traslucir las ideas educativas reformistas: el desarrollo de la escolarización primaria es una exigencia ineludible de los Estados; la escuela no es una obra benéfica, aunque la beneficencia encuentre en sus instituciones complementarias (cantina, cajas escolares, colonias, roperos, servicios de salud) un campo privilegiado de actuación; la escuela es obra común, en la que deben cooperar todas las clases sociales; la cooperación de la familia es un requisito indispensable para el éxito de la labor escolar; la educación y la previsión debe ir estrechamente unidas ya desde la infancia, «como medio de desarrollar en la mente de los niños la fe en los esfuerzos colectivos»¹⁸.

La segunda sección se dedicó al estudio de otro gran tema de la educación popular: la enseñanza profesional. La cuestión preocupaba sobremedida a los reformistas españoles y extranjeros, pues los canales tradicionales del aprendizaje de oficios se revelaban a la sazón insuficientes, y las alternativas diseñadas para cubrir el vacío existente resultaban aún poco satisfactorias¹⁹. «La escuela no basta para hacer obreros; pero tampoco basta para ese objeto la escuela industrial de hoy», había dicho en la apertura el citado profesor Saldini, recogiendo sin duda un sentir general. De acuerdo con esta preocupación, el Congreso aprobó mociones favorables a la creación de escuelas profesionales, a la reglamentación legal del apren-

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Sobre los problemas generales de la formación profesional en España en esos años de comienzos del siglo XX puede consultarse TIANA, Alejandro: *Educación de la clase obrera en Madrid en el siglo XX (1898-1917)*, tesis doctoral inédita. Universidad Complutense, 1985, pp. 473 y ss.

dizaje, al establecimiento de cursos de enseñanza profesional para aprendices y de perfeccionamiento para obreros ya formados, a la creación de Museos Agrícolas en centros rurales, entre otras.

La tercera sección se centró en el tema de las Universidades Populares, que constituían uno de los canales más representativos de la educación popular, en ese momento en pleno auge tanto en España como en Europa ²⁰. También se abordó el estudio de otras diversas instituciones de cultura e instrucción popular, aunque no poseemos relación pormenorizada de sus conclusiones.

Puesto que aquí se trata de extraer lecciones históricas de una experiencia concreta, vale la pena continuar reflexionando e interpretando los hechos. Si algo se desprendía del Congreso, era el interés unánime que la educación popular despertaba en países de sistemas políticos diferentes e instituciones de muy diversos objetivos, más allá de las superficiales divergencias políticas. En ese sentido, la referencia en el discurso de apertura a los «conservadores de verdad» me sigue pareciendo muy significativa. En efecto, aunque la tarea de educación popular había sido emprendida por sectores burgueses reformistas, no se escapaba a nadie, en esos años críticos de comienzos de siglo, el interés que tal empeño encerraba para el mantenimiento de las clases poderosas en su posición de preeminencia.

Dos años más tarde, entre los días 1 y 6 de octubre de 1908, se celebraba en París el II Congreso Internacional de Educación Popular, organizado por la Liga francesa de la Enseñanza. La información recibida a través del Instituto de Reformas Sociales es notablemente inferior a la del anterior ²¹. Aún así, sabemos que asistieron unos 3.000 congresistas de diversos países y que el acto de apertura estuvo presidido por el ministro francés de Comercio (i), lo que confirma la importancia de la reunión.

Uno de los temas más debatidos fue el de la enseñanza profesional, en relación con la instrucción primaria y con el aprendizaje en los talleres. Según la memoria presentada por M. Leblanc, el objeto de la misma no era otro que «la formación de obreros selectos, capaces de responder a las modernas exigencias de su industria» ²². Las conclusiones aprobadas al respecto proponían la introducción de enseñanzas preprofesionales en los dos últimos años de la escolaridad primaria (prolongándose ésta hasta los trece años), la creación de escuelas profesionales que combinaran los cursos con el trabajo práctico en la industria, y la obligatoriedad de la forma-

²⁰ Sobre el movimiento de Universidades Populares pueden consultarse MERCIER, Lucien: *Les Universités Populaires: 1899-1914*. París, Les Éditions Ouvrières, 1986, y TIANA, Alejandro: «Las primeras Universidades Populares españolas y la educación de la clase obrera», en CIREMIA: *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours*. Univ. de Tours, 1986, pp. 211-224.

²¹ Véase la reseña del mismo en *Boletín de Reformas Sociales*, n.º 56 (1909), pp. 863-864.

²² *Ibidem*, p. 863.

ción profesional hasta los dieciocho años, aún siendo conscientes de las dificultades para implantar una medida de este tipo.

Al margen de tales manifestaciones, el Congreso decidió fundar una Oficina Internacional de Educación Popular, cuyos objetivos quedaban así definidos: «contribuir al desarrollo de la educación popular laica en todas las naciones, mediante la creación de lazos que unan a las instituciones educativas de iniciativa privada; centralizar y dar a conocer los resultados de los estudios y de las experiencias hechas en cada país en el terreno de la educación popular»²³. La sede de la oficina quedaba provisionalmente fijada en París, en la Liga francesa de la Enseñanza, estando prevista la comunicación de sus primeras actuaciones en el congreso siguiente.

CONGRESO DE BRUSELAS

El III Congreso Internacional de Educación Popular se celebró en Bruselas entre los días 30 de agosto y 2 de septiembre de 1910, coincidiendo con la Exposición Universal²⁴. Su organización corrió a cargo de la Liga belga de la Enseñanza. En la circular preparatoria difundida por el comité organizador se fijaba como objetivo principal del encuentro el de «estudiar los medios de consolidar los beneficios de la enseñanza elemental y ver de aprovechar éstos para la cultura moral e intelectual del pueblo»²⁵.

Asistieron al Congreso un amplio número de representantes de instituciones dedicadas a la educación popular, europeos y norteamericanos. La delegación española estuvo compuesta por Eduardo Vincenti y Manuel Tolosa Latour como delegados oficiales del Gobierno, Rafael Altamira por la Extensión Universitaria de Oviedo, Aniceto Gil de la Asociación Nacional del Magisterio Primario, Cossío y Angel do Rego por la ILE, el maestro de Madrid, Virgilio Hueso, y Valentín Ulecia de la Asociación de Maestros de Madrid.

El Congreso se estructuró en cuatro secciones, que abordaron aspectos específicos del temario de la reunión. La primera en centró en la educación de la mujer y la crianza de los hijos. Los ponentes mostraron su preocupación por la incidencia de la masiva incorporación laboral femenina sobre la atención a los hijos, intentando buscar soluciones a una situación que empezaba a resultar irreversible. Su primera conclusión proponía el aumento de los salarios en general, de tal modo que ninguna mujer se

²³ *Ibidem*, p. 864.

²⁴ Una información detallada y completa se encuentra en la memoria redactada por Eduardo Vincenti, delegado del Gobierno español al III Congreso: *La educación popular*. Madrid, Hijos de M. G. Hernández. 1911.

²⁵ *Ibidem*, p. 19.

viese forzada a buscar trabajo por necesidades exclusivamente económicas; en cualquier caso, habría que asegurar la debida atención al niño durante el embarazo y la lactancia. Por otra parte, sugerían preparar a la mujer, desde su adolescencia, para desempeñar satisfactoriamente su función maternal, mediante una enseñanza complementaria y lo más práctica posible.

La sección segunda se dedicó al estudio de la escuela primaria y profesional. Coincidieron los congresistas en la necesidad de ampliar la escolarización obligatoria desde los seis hasta los catorce años, como medio para asegurar una formación general al conjunto de la población; dicha medida se complementaría con la efectividad de la prohibición de trabajar en esas edades. Según sabemos, éstas serían dos de las reivindicaciones permanentes del reformismo social, que no se irían convirtiendo en práctica habitual sino paulatinamente. A la postre, habrían de constituir una estrategia eficaz de integración de las clases populares en el sistema social y político, demostrando con ello la validez de ciertos planteamientos reformistas.

La segunda sección también defendió la adopción de la educación integral en la práctica escolar, lo que en su interpretación implicaba la realización de un trabajo manual de finalidad puramente educativa. En este aspecto el Congreso se apartaba del anterior, que había ido más allá al defender la unión del trabajo productivo y la enseñanza. El aprendizaje propiamente dicho quedaba reservado a las escuelas profesionales (industriales, agrícolas, comerciales y artísticas), creadas con la participación de asociaciones patronales y sindicatos obreros y organizadas sobre la base de planes de estudio de dos o tres años. La sección también mostró su interés por el desarrollo de la educación femenina, consciente de su atraso.

La tercera sección tomó como objeto de estudio las instituciones complementarias de la escuela. Además de tratar de las Universidades Populares y la Extensión Universitaria, que ya habían sido estudiadas en el Congreso anterior, se abordaron iniciativas tales como las asociaciones de antiguos alumnos, los cursos de divulgación artística y científica o las bibliotecas y salas de lectura. Sus conclusiones se orientaron lógicamente en el sentido de reclamar apoyo público y privado para las mismas, con el objetivo de reforzar así su función educativa. La enumeración de las medidas que podían adoptarse para estimular su acción llegaba a un considerable grado de detalle, confirmando así la importancia del papel asignado por los reformistas a este tipo de instituciones. Vinculados como estaban muchos de ellos a experiencias similares, tenían ideas claras acerca del camino que debían seguir.

La sección cuarta, en cuya presidencia figuraba Vincenti, se centró en los medios complementarios de la educación popular, incluyendo bajo tal epígrafe los periódicos y revistas, el teatro, los museos, las «proyecciones luminosas» y el cinematógrafo. Confiaban los ponentes en la función edu-

cativa de tales medios de educación no formal o informal para la formación de las clases trabajadoras, y propugnaban su intensificación y apoyo. Aunque no fuese escenario de grandes debates, la simple inclusión de esta sección en la temática del Congreso nos ilustra acerca de la diversidad de caminos que los grupos reformistas contemplaban para el logro de la educación popular, en la que tantas esperanzas tenían puestas.

EL ABORTADO CONGRESO ESPAÑOL

El Congreso de Bruselas se levantó despidiéndose los participantes hasta 1912 en Madrid. Fue Eduardo Vincenti el promotor de esta idea, que encontraría el respaldo de Canalejas. Sin embargo, su empeño no fue fácil. En pleno 1910, tan sólo un año después del fusilamiento de Ferrer, no era fácil hablar en nombre del Gobierno español, precisamente en Bruselas y máxime en un congreso promovido por instituciones librepensadoras y liberales.

Pero Vincenti supo plantear hábilmente la cuestión alegando la injusticia del aislamiento español por unos hechos de dudosa naturaleza —revolucionaria era la víctima y conservador el Gobierno en 1909—, cuando también soplaban en el país vientos renovadores. Sus alusiones a la pobreza de la nación, unidas a las referencias a los pretendidos avances educativos registrados en los últimos tiempos, debieron llegar a la sensibilidad de los congresistas, que aprobaron unánimemente la designación de Madrid como sede del IV Congreso. Para el propio Vincenti, el hecho de que un grupo cualificado de intelectuales, librepensadores, incluso masones —principalmente franceses y belgas— aceptasen la candidatura de un gobierno monárquico y católico, con una comisión organizadora oficialmente nombrada, debía interpretarse como un triunfo indudable ²⁶. La satisfacción demostrada por Vincenti no debe interpretarse únicamente en función de lo que pudiera ser un éxito personal. En efecto, en esa coyuntura en que los liberales reformistas ocupaban cargos ministeriales (especialmente en el área de la educación), el hecho de celebrar un congreso de estas características en Madrid suponía un importante respaldo.

Sin embargo, la iniciativa no llegaría a feliz término, debido a las resistencias halladas para la celebración del encuentro. Por eso, más que del Congreso de Madrid, en este apartado hablaremos de su dificultosa gestación y aborto final.

El Gobierno Canalejas auspició la propuesta y, por Real Decreto de 1 de marzo de 1912, decidió convocar el IV Congreso para los días 22 a 27 de marzo de 1913 ²⁷. Con fecha 7 de marzo de 1912, una Real Orden del

²⁶ La argumentación completa puede consultarse en VINCENTI, Eduardo: *La educación popular*, pp. 201-203.

²⁷ *Gaceta* de 3 de marzo de 1912.

ministro Amalio Gimeno nombraba la junta organizadora del mismo, así como el comité ejecutivo ²⁸. De la primera formaban parte una serie de cargos del Gobierno y de la administración educativa, figurando «ad personam» Rafael M.^a de Labra. El comité ejecutivo, verdadero responsable de la organización del congreso, estaba presidido por Vincenti, e incluía personalidades tan relevantes como Cossío, Altamira, Menéndez Pidal o Ricardo Aznar. Unos días más tarde, el 30 de marzo de 1912, una nueva Real Orden, firmada esta vez por Santiago Alba, determinaba nuevos nombramientos para la junta organizadora, que quedaba así definitivamente constituida ²⁹. El alcalde de Madrid, por su parte, nombraba a don Luis Mesonero Romanos como representante del ayuntamiento en el comité ejecutivo, con fecha 13 de abril de 1912 ³⁰. Por esas fechas quedaba, pues, completada la plataforma organizativa del congreso, en la que aparecían destacados reformistas, muchos de ellos de filiación institucionista.

A partir de ese momento comenzó el desarrollo de los trabajos de organización. El comité ejecutivo presentó un temario, aprobado por Real Orden de 31 de julio de 1912, del que se habían excluido todos aquellos temas que pudiesen despertar suspicacias o provocar polémica ³¹. El deseo de neutralidad había llevado a dejar expresamente al margen las cuestiones religiosas y políticas. El tema central del congreso había de ser algo tan aparentemente objetivo como la «enseñanza técnica industrial», que se desglosaría en cinco aspectos, a tratar en otros tantas secciones.

La primera sección, centrada en la enseñanza técnica, intentaba responder a una pregunta candente: «¿cómo debe organizarse la educación técnica del obrero en vista de los progresos y de la orientación de la industria moderna?». Los cambios producidos por la «industrialización de los oficios» obligaban a un replanteamiento de los modos de formación profesional; en consecuencia, resultaba necesario efectuar el balance de la experiencia acumulada por las escuelas profesionales, así como de los métodos utilizados y sus modalidades. El objetivo último de tal preocupación debía ser la adopción de un «plan general de enseñanza técnica y de preparación de obreros para que respondan a las necesidades de la producción y la expansión industrial de un país» ³².

La sección segunda se dedicaría a la enseñanza agrícola, orientándose en un doble sentido: formación profesional de los propietarios y administradores de fincas, para lograr un mayor rendimiento de sus cultivos, y formación general y agrícola de los campesinos, con objeto de mejorar su si-

²⁸ *Gaceta* de 30 de marzo de 1912.

²⁹ *Gaceta* de 12 de abril de 1912.

³⁰ Archivo de la Villa, sección 20, leg. 378, exp. 23.

³¹ *Gaceta* de 6 de agosto de 1912. La relación de los temas elegidos, así como de los apartados que cada uno de ellos abarcaba, puede también consultarse en *Boletín del Instituto de Reformas Sociales*, n.º 98 (1912), pp. 167-169.

³² *Idem*.

tuación y permitirles aprovechar las nuevas técnicas agrarias. Se analizarían aquí las iniciativas adoptadas para establecer una buena red de escuelas rurales y para prestar apoyo técnico a los productores agrícolas.

La sección tercera se ocuparía de la enseñanza comercial, centrándose en el estudio de las instituciones existentes en diversos países para formar a los empleados de comercio de acuerdo con las nuevas exigencias de este sector productivo.

La sección cuarta estudiaría la «enseñanza de la economía doméstica y social», tratando especialmente la formación femenina y la preparación de la mujer para el cumplimiento de su «misión doméstica, educativa y social», desde la escuela primaria hasta la edad adulta.

La sección quinta se centraría en una cuestión que no podía faltar en un congreso de estas características: instituciones complementarias de la escuela, universidades populares, extensión universitaria, museos, bibliotecas... En ella se pasaría revista al carácter de tales instituciones —«¿deben ser la continuación de los estudios hechos en la escuela primaria y en establecimientos escolares de enseñanza técnica?»—, así como a su forma específica, público y tipología.

La determinación de temas pareció adecuada a las asociaciones que debían participar en el congreso, presentándose unas noventa memorias, de las cuales casi la mitad eran nacionales. En opinión de Vincenti, reflejaban todas las tendencias existentes en estas cuestiones, tanto españolas como europeas.

Sin embargo, a pesar del cuidadoso intento de neutralidad adoptado por los organizadores, la simple convocatoria del congreso, el hecho de continuar a otros tres de evidente matiz progresista y librepensador (incluso masón), la presencia en el comité ejecutivo de varios prohombres del reformismo social español vinculados a la ILE, y el recelo que todo ello despertaba en los sectores más tradicionalistas y conservadores, provocaron una corriente de opinión contraria, que se plasmaría en una campaña para impedir su celebración. El IV Congreso murió antes de nacer, víctima de otra escaramuza de la «guerra religiosa» librada en esa época ³³.

La campaña estuvo en buena medida orquestada por la Academia Universitaria Católica, que contaba con el beneplácito, al menos, de sectores eclesiales. La primera manifestación organizada de oposición consistió en la inscripción colectiva de 10.000 personas vinculadas a la educación católica. Para sus promotores, se trataba de asegurar la presencia de los centros educativos católicos más representativos, demostrando el peso específico que el catolicismo tenía en España. Para los organizadores, por el contra-

³³ Puede encontrarse una presentación de la campaña realizada en contra del IV Congreso, situada en el contexto de la polémica religiosa entre católicos y liberales, en GARCIA REGIDOR, Teódulo: *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid, Fundación Santa María, Univ. de Comillas, 1985, pp. 337-345.

rio, la maniobra pretendía colapsar el congreso y sus trabajos de organización. El propio Vincenti, en cuanto presidente del comité ejecutivo, se entrevistó con los promotores de la operación, intentando llegar a un acuerdo que asegurase su participación ordenada, en número de cien o doscientos. Ante la negativa de aquéllos, el comité se vio obligado a limitar a 500 el número de congresistas y establecer prioridades para la aceptación de trabajos y memorias, lo que sirvió de excusa para que se le acusara de parcialidad y favoritismos ³⁴.

En el fondo de esta actitud beligerante hay que encontrar, como ha puesto de manifiesto García Regidor, un rechazo frontal por parte de destacados sectores eclesiales hacia la ILE y cuanto llevase el sello institucionista. Siendo reformistas e institucionistas buena parte de los organizadores del congreso, no es extraña la oposición decidida que hubieron de sufrir. Las manifestaciones al respecto no dejan lugar a dudas: «el juego está visto: quedarse solos para hacer lo que les venga en gana», afirma *La enseñanza católica*; «y no se crea que el plan era una cosa aislada, no; todo ello está concertado hace mucho tiempo; existe un compromiso formal con ciertas sociedades extranjeras, especialmente francesas, de implantar en España, por lo pronto, la escuela neutra y, después, la laica», escribe *El Debate* ³⁵.

Estando así las cosas, el arzobispo de Valencia prevenía a los maestros de España, en una circular a ellos dirigida, de la celebración de un Congreso Internacional de Educación Popular del que se pretendía eliminar a los católicos, acusando a su organización de insidiosa. A pesar de las llamadas a la concordia y a la tolerancia, el conflicto se enconó. El Gobierno optó por retrasar el congreso sin fecha determinada, por Real Decreto de 7 de febrero de 1913 ³⁶. En su justificación se refería solamente a dificultades de carácter organizativo, obviando otro tipo de consideraciones ³⁷.

Sin embargo, la explicación oficial no era fiel a la verdad. Que el comité ejecutivo había emprendido los trabajos y trámites necesarios para la realización del congreso lo demuestran las 90 memorias recibidas sobre el temario aprobado y la autorización del ayuntamiento de Madrid para utilizar las Escuelas Aguirre como sede del mismo ³⁸. Los trabajos organiza-

³⁴ Real Orden de 4 de enero de 1913, publicada en la *Gaceta* del 13 de enero de 1913.

³⁵ *La enseñanza católica*, n.º 71 (1913), p. 1, y *El Debate*, 18 de febrero de 1913, citados en GARCIA REGIDOR, Teódulo: *op. cit.*, pp. 342-344.

³⁶ *Gaceta* del 8 de febrero de 1913.

³⁷ «Dificultades de orden puramente externo, no imputables a la voluntad, han impedido hasta hoy que se constituya y funcione la comisión organizadora [...] Por otra parte, el hecho de haber formado el Gobierno de V. M. proyectos de inmediata realización en materia de enseñanza aconseja que se subordine al planteamiento de ellos, por lo menos de los principales, la celebración de un Congreso Internacional, cuyos individuos no sólo discuten cuestiones doctrinales, sino que quieren por sí mismos conocer y estudiar las instituciones y régimen docente del país que visitan» (Idem).

³⁸ Archivo de la Villa, sección 20, leg. 378, exp. 37.

tivos podían estar más o menos avanzados, pero en ningún caso desatendidos.

En una conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid, Eduardo Vincenti exponía poco después las verdaderas causas que habían provocado el aplazamiento —que sería una suspensión en la práctica— del IV Congreso ³⁹. Su intervención, de carácter justificativo, pretendía ser una llamada a la tolerancia y al apaciguamiento de las posturas radicales. Con tal objeto pasaba revista al temario y a las cuestiones a debatir, demostrando su interés nacional más allá de cualquier concepción partidista. Seguramente convencería al público, pues sus argumentos eran convincentes y estaban llenos de buen sentido. Pero de nada valdría su intento de ganarse a la opinión pública. La suerte del Congreso estaba echada, y no era precisamente favorable a los deseos de los reformistas. Quizá era mucho pedir tal esfuerzo de tolerancia y apertura intelectual en una España atravesada por fuertes conflictos ideológicos y doctrinales. De hecho, el cambio de turno en 1913 supondría el cerrojazo definitivo al congreso. Y la gran guerra del año siguiente acabaría con la experiencia en el plano internacional.

Unos años más tarde, Rodolfo Llopis ponía de manifiesto el interés que ciertos sectores eclesiales habían tenido en boicotear el congreso. En su apoyo citaba una carta dirigida al RP José María Valera, S. J., de fecha 18 de enero de 1915, incautada en 1931 entre los bienes de la Compañía de Jesús en el Colegio del Recuerdo de Chamartín. En ella se exponían los «trabajos hechos por los jesuitas en orden a la política pedagógica del gobierno», entre cuyos resultados se incluía el siguiente: «3.º impedir asimismo la celebración del Congreso de Educación Popular, promovido también por los masones y librepensadores» ⁴⁰.

UNAS REFLEXIONES FINALES

Como sugería con el título del trabajo, la historia de los Congresos Internacionales de Educación Popular constituye un buen pretexto para analizar las limitaciones de los planteamientos educativos del reformismo social. No hay que entender con ello que se tratase de un conjunto de encuentros excepcionalmente destacables, sino más bien de unos acontecimientos que dejaron traslucir de modo bastante claro las virtudes y defectos del movimiento reformista. Y de ahí el interés por analizarlos con cierta atención.

³⁹ VINCENTI, Eduardo: *Conferencia explicando el aplazamiento del Congreso*. Madrid, Hijos M. G. Hernández, 1913. También expone el proceso seguido hasta la definitiva suspensión del Congreso en su obra *Política pedagógica (Treinta años...)*, pp. 560-563.

⁴⁰ LLOPIS, Rodolfo: *Hacia una escuela más humana*. Madrid, España, 1934, p. 28.

Al hablar de limitaciones me estoy refiriendo a dos cosas distintas. Por una parte, a las dificultades derivadas de las características del propio movimiento reformista. Y por otra, a los obstáculos que se le pusieron desde el exterior. Resulta necesario analizar unas y otros por separado, pues no resultan equivalentes.

Como se ha ido trasluciendo en las páginas anteriores, el reformismo social tropezó con importantes limitaciones que tenían en sí mismo su origen. Por una parte, hay que hacer mención a la extracción social de la mayoría de sus miembros. Procedentes de diversos sectores de la burguesía y preocupados por la mejora de la condición de las clases populares, era inevitable que acabasen cayendo en el paternalismo. Es lo que se puso de relieve con la importancia concedida en los congresos a la actuación benéfica o las llamadas «instituciones complementarias de la escuela», que muchas veces no eran sino una versión laica de aquélla. Esa actitud paternalista retrajo a los sectores más lúcidos y avanzados del proletariado, que acabaron dándoles la espalda, como se deduce de las frecuentes quejas que los reformistas plantearon respecto de la escasa atención de las clases populares hacia su labor.

Por otra parte, su adscripción de clase les impidió de hecho realizar una crítica social radical, quedándose en la denuncia de la injusticia pero sin adoptar una actitud sociopolítica coherente. Aunque en algunas ocasiones se acercaron al movimiento obrero organizado, en los momentos de crisis optaron por una posición más distante, evidenciando así sus limitaciones políticas. En ese sentido hay que interpretar sus constantes llamadas a la pacificación social y a la regeneración moral, en un momento histórico atravesado por importantes conflictos.

Esa profunda contradicción que arrastraba el reformismo se dejó traslucir también en lo que hace a la educación popular. En primer lugar, en el propio hecho de colocar la educación en un lugar tan preeminente de su estrategia, lo que significaba cerrar en buena medida los ojos ante una realidad ciertamente compleja, cuyos conflictos no eran solucionables por una vía predominantemente educativa y moralizadora. Por otra parte, porque se pasaron los años hablando de la necesidad de mejorar el sistema educativo, hacer realidad la obligatoriedad escolar, controlar el trabajo infantil, y, al menos en España, cuando tuvieron en sus manos los resortes del poder fueron incapaces de actuar tan radicalmente como habían venido pregonando. Es cierto que la realidad no acompañaba sus deseos, pero esa discrepancia debía haber sido prevista por hombres intelectualmente tan destacados. Finalmente, porque confiaron en exceso en los canales no formales para la educación popular, cuando la verdadera batalla por el control social se estaba librando en el sistema educativo formal.

Pero no todo son anotaciones en el debe del reformismo social. También es cierto que encontraron obstáculos de talla considerable ante ellos. En este sentido, la experiencia del fallido IV Congreso es altamente revela-

dora. Si ante algo tan intrascendente como la celebración o no de un congreso internacional se pusieron en juego tantos recursos obstaculizadores, fácilmente puede inferirse qué estaría pasando en las áreas en que realmente se tomaban decisiones importantes. Y si esto ocurría en el plano educativo, qué no sería en el económico o político.

Ante tales obstáculos no cabía más que una actuación decidida y realista. Pero las contradicciones internas del reformismo, a las que se acaba de hacer referencia, impedirían ese tipo de actuación capaz de vencer las barreras alzadas ante ellos. Quizá el trágico destino del movimiento reformista estaría en que con su actitud contribuiría finalmente a racionalizar y legitimar el régimen capitalista al que tantas y tan duras críticas había dirigido.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL E ILUSTRACION: UN ANALISIS COMPARATIVO DE LA POLITICA EDUCATIVA ILUSTRADA (*)

Antonio VIÑAO FRAGO

La celebración —recuerdo o memoria—, en 1988, del bicentenario de la muerte de Carlos III ha concentrado la atención y esfuerzos de los historiadores en general, así como de los especialistas en el siglo XVIII o en determinadas áreas (historia de las ideas, historia política, económica, cultural, etc.) sobre las reformas ilustradas, la Ilustración y, en suma, la segunda mitad de dicho siglo y los primeros años del siguiente. Con mejor o peor fortuna, desde el panegírico y la desmesura a la crítica y el derribo —piqueta en mano—, desde los análisis más generales a los más concretos o desde el artículo de prensa al denso libro, pasando por el artículo de revista, la conferencia y el debate, el coloquio o congreso, raro es quien no se ha visto abocado a escribir, hablar y leer, o sea, a reflexionar, sobre esta época y reinado. En nuestro caso, el bicentenario nos ha servido para replantear y tratar, desde nuevas perspectivas, preocupaciones y trabajos anteriores. También para descubrir cuanto es lo que todavía no sabemos y con que ligereza se hacen —hemos hecho— afirmaciones que han de ser matizadas cuando no corregidas.

En dos ocasiones, a lo largo de 1988, hemos escrito sobre cultura y educación en España en la época ilustrada. En una de ellas, de índole más específica («Alfabetización e Ilustración: difusión y usos de la cultura escrita», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *La educación en*

(*) Este texto constituye, con alguna modificación, la versión en español-castellano de la ponencia que con el título «Modèles et originalité d'une politique éducative» se presentó en la mesa redonda que tuvo lugar en la Universidad de Provence (Aix-en-Provence) el 6 y 7 de enero de 1989 sobre «La règne de Charles III: modèle théorique et réalités». Dicha ponencia será publicada, en francés, por la citada universidad, junto con el resto de las presentadas en la mesa redonda.

la Ilustración española. Madrid, 1988, pp. 275-302), hicimos una síntesis del estado de las investigaciones actuales sobre los procesos de alfabetización, escolarización y difusión de la cultura escrita y sus relaciones con la Ilustración y las «luces». En otra, de índole más general («Las reformas de la Ilustración: proyectos y realidades, obstáculos y resistencias», *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Madrid, 1988, pp. 371-403), llevamos a cabo un balance global de las reformas educativas ilustradas contraponiendo las ideas y proyectos con la legislación y ambas con la realidad. Este último trabajo se halla más cercano al que en este momento presentamos. De aquí la continuidad que existe entre ambos, su carácter complementario: el que aconsejemos su lectura sucesiva aun a riesgo de advertir alguna repetición o similitudes. Repetición y similitudes necesarias, sólo que situadas, en este caso, en un contexto diferente. Un contexto comparativo que nos permitirá ir más allá de las observaciones y conclusiones allí expuestas. Prolongarlas y sacar, por el momento, sus últimas consecuencias.

MODELOS E INFLUENCIAS. REFORMA O REFORMAS

¿Podemos hablar de modelos de la política educativa ilustrada ideada o aplicada en España en la segunda mitad del siglo XVIII y primeros años del XIX? ¿No sería mejor hablar de influencias o, a lo sumo, de confluencia en el tiempo de situaciones, problemas y actuaciones más o menos similares?

Responder a estas preguntas implica reflexionar, desde una perspectiva comparativa europea, sobre lo mimético o peculiar de dicha política. También sobre su índole global —una única reforma— o pragmática —una serie de reformas si no inconexas sí, al menos, ocasionales y dispersas—. Ambas cuestiones (modelos o influencias, reforma o reformas) precisan unas observaciones previas que nos ayuden a establecer las posibilidades y límites de un análisis de este tipo.

Pueden ofrecerse infinidad de referencias a hechos, textos o acontecimientos cuyo conocimiento revela la posible influencia que en España se tenía de lo que sucedía, o había sucedido, en otras monarquías y estados ilustrados. Así, por ejemplo, Pasqual Vallejo en un *Discurso* pronunciado en 1791 en la Real Academia de Derecho Público y Patrio, sobre la necesidad de una reforma educativa, defendía la introducción, en las facultades de jurisprudencia, de la enseñanza conjunta de la «filosofía práctica», «moral», y «jurisprudencia pública», tal y como se había empezado ya a hacer «en Zaragoza y otros puntos de España a imitación de la que el celoso monarca Carlos III había erigido en Nápoles encargándola al sabio

Genovesi»¹. Unas páginas más adelante, en este mismo *Discurso*, al dar cuenta del deplorable estado de los estudios de veterinaria, pone como ejemplo las escuelas de París, Lyon y Viena y, de un modo especial, el apoyo de Jose II a este tipo de estudios, en unos párrafos que recuerdan el cuadro de Jean Ranc que retrata a Carlos III niño estudiando botánica, con una flor en la mano derecha y la izquierda parcialmente apoyada en un libro abierto, junto a un florero, sobre una mesa²:

«en Alemania es tal la predilección con que se ha mirado este estudio desde sus principios, que en la abertura de la escuela de Viena el mismo emperador Joseph II, vestido de director, aplicó él primero el escalpelo al cadáver de un caballo, para dar ejemplo a los demás; y volviéndose a su hermano Leopoldo, su actual sucesor, le encargó que frecuentase aquella clase hasta haber aprendido la osteología y la miología, que a su parecer era lo menos que debía saber un hombre a caballo; y últimamente que finalizado el curso veterinario premió al señor de Wallenstein su director, concediéndole una banda de la primera distinción, el título de barón y dos lagarritos que están cerca de Viena»³.

A este texto que resume a la perfección algunas de las ideas ilustradas (interés del monarca por la ciencia aplicada y premios y honores nobiliarios para quienes en ella destacaban) podrían añadirse, también como ejemplos significativos, la existencia en la Real Academia de la Historia, entre los «papeles» de Vargas Ponce, el experto ilustrado sobre educación militar y de la nobleza, de sendas notas manuscritas sobre el colegio de nobles de Módena y la educación militar en Prusia⁴. O aquellos folios en los

¹ VALLEJO, P.: *Discurso sobre la necesidad de una reforma general en los métodos de educación de las Escuelas, Universidades y los Colegios de la nación, e idea general de esta reforma*, 1791. Biblioteca Nacional, Mss. 3.481, pp. 88-88 vta. La profesora Carmen Labrador está preparando su edición, con una introducción, por el Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Las referencias y uso que hacemos a lo largo de este trabajo de este texto y de los de Joaquín Traggia no está fuera de lugar. Al haber sido elaborados sólo unos pocos después de la muerte de Carlos III se sitúan ambos en una perspectiva crítica y distanciada respecto de las reformas realizadas durante su reinado. Sus análisis y propuestas constituyen, a la vez, un juicio sobre dichas reformas y un intento de corrección de las mismas a fin de llevarlas a sus últimas consecuencias. Son, pues, una de las expresiones más acabadas del pensamiento educativo ilustrado.

² Número 251 del catálogo de la exposición, *Carlos III y la Ilustración*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1988, t. II, p. 678.

³ VALLEJO, P.: *Discurso sobre la necesidad...*, *ob. cit.*, pp. 91 vta.-92.

⁴ Real Academia de la Historia, Papeles de Vargas Ponce, Mss. 9-4.186. Vargas Ponce formó parte, en 1786, de la comisión encargada por Campomanes de elaborar un plan de estudios uniforme para los seminarios de «nobles y gentes acomodadas», en el contexto de un proyecto —fracasado, como tantos otros— de erigir establecimientos de este tipo en diferentes ciudades. Con vistas a dicho plan —impreso en Madrid en 1790— Vargas Ponce redactó un texto que se conserva manuscrito, con su firma, en la Real Academia de la Historia (Mss. 9-4.186), más tarde atribuido a Jovellanos por Adellac González de Agüero en la edición de Gijón de 1915, incluido en la BAE entre las obras del asturiano (t. LXXXVII, pp. 296-330) y habitualmente así considerado. Como acreditan otros documentos manuscritos que obran entre dichos papeles, Vargas Ponce sería también consultado, hacia 1804, sobre las reformas

que Joaquín Traggia, en un plan dirigido a Floridablanca, en 1791, alude a una «Mesa censoria» para informar la impresión de libros, justo la misma denominación que el organismo estatal («Meza censoria») responsable, desde 1771 a 1787, de la coordinación, gestión e inspección de la enseñanza en la reforma del marqués de Pombal en Portugal ⁵. O la carta de Nicolás Pagliarini a Campomanes, del 8 de diciembre de 1772, remitiéndole los Estatutos de la Universidad de Coimbra y las dos cartas de Campomanes, del 31 de diciembre de 1772 y 1 de enero de 1773, al marqués de Pombal y al obispo de Beja, respectivamente, «sobre la aprobación que merecen los Estatutos y plan de estudios» de dicha universidad ⁶. O, por seguir en esa misma línea, la posible influencia de la reforma de la Universidad de Coimbra en el plan Blasco de 1786 para la Universidad de Valencia, el último y el único de todos los aprobados, desde el de Salamanca de 1771, que merece el calificativo de ilustrado ⁷. Y todo ello sin intentar siquiera presentar un muestrario de lo más conocido en relación con la traducción o difusión de determinados autores o libros extranjeros ⁸, los relatos de viajeros, lecturas, intercambios epistolares o noticias de prensa ⁹.

a introducir en el Seminario de Vergara por entonces en decadencia tras la interrupción de sus actividades a consecuencia de la guerra de 1793-1795 con Francia.

⁵ TRAGGIA, J.: *Idea de una feliz revolución literaria en la nación española*, 29 de abril de 1791, Real Academia de la Historia, Mss. 9-5.231, fols. 57-57 vto. Este texto será incluido entre los *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, libro en curso de edición por el Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia preparado por A. Mayordomo y L. M. Lázaro. El mismo volumen (Mss. 9-5.231) recoge otros no menos interesantes manuscritos de J. Traggia sobre educación, uno fechado en 16 de mayo de 1800 (*Educación pública*) y dos sin fecha (*De la educación y Educación pública*). Junto con otros manuscritos incluidos en el volumen 9-5.236, entre ellos los titulados, *Reflexiones sobre los medios de reformar la administración de la hacienda en la monarquía*, *Enfermedades del Estado y su curación*, *Plan de arreglo de los varios ramos del Estado* y otros sin título, estos textos constituyen una de las más claras propuestas para crear un sistema de educación nacional. Sobre las ideas pedagógicas de este escolapio que contó con el apoyo de Floridablanca y abandonó dicha orden en 1793, véase DEL POZO, M.ª: «Pensamiento pedagógico de un ilustrado español desconocido: Joaquín Traggia (1748-1813)», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 166, 1984, pp. 589-603.

⁶ Archivo del conde de Campomanes, 34-5.

⁷ ALBIÑANA, S.: «Antecedentes del plan de estudios del Rector Blasco», *Plan de Estudios aprobado por S. M. y mandado observar en la Universidad de Valencia*. Ayuntamiento de Valencia, 1984, pp. 22-36 (referencia en p. 36 con alusiones a los trabajos sobre el particular de Antonio Mestre y Marie-Hélène Piwnik).

⁸ Por ejemplo, VENTURI, F.: «Economistas y reformadores españoles e italianos del siglo XVIII», en *Textos olvidados*. Instituto de Estudios Fiscales, Ministerio de Hacienda, 1973, presentación y selección de Fabián Estapé y Rodríguez, pp. 201-252; PIWNIK, M. H.: *Echanges erudits dans la péninsule ibérique (1750-1767)*. Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais, Paris, 1987, o ESTEBAN, L.: «Las obras "ilustradas" sobre educación y su recepción en España», *Revista de Educación. La Educación en la Ilustración española*, Centro de Publicaciones del MEC, 1988, pp. 133-160.

⁹ Sobre el intercambio internacional de ideas educativas, véase LEITH, J. A.: «Introduction: unity and diversity in education during the eighteenth century», *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*. vol. CLXVII, 1977, pp. 13-27.

Un análisis exhaustivo de esta cuestión tendría que atender, además, a la correspondencia e informes de los embajadores españoles (en especial, de los de París, Viena, Lisboa, Berlín y Roma) y enviados o comisionados y a las estancias en el extranjero de los políticos e ilustrados más destacados (Floridablanca en Roma y Aranda en Lisboa y París, por ejemplo).

A falta de un estudio de esta índole, hemos optado por hacer una breve referencia general a los rasgos y aspectos más destacados de las políticas educativas ilustradas europeas en un contexto teórico más amplio, el de la génesis, formación y consolidación de los sistemas educativos nacionales; un proceso que se inicia en el siglo XVI con la aparición de las monarquías absolutas y que continúa el liberalismo decimonónico. Sólo a la luz de este dilatado proceso, en la larga duración, es como cobra sentido la política educativa ilustrada. Al no existir una reforma general (tal y como hoy entendemos este término) sino reformas, es decir, actuaciones aisladas y parciales, unas veces abortadas, otras abandonadas o a medio hacer y otras, por último, de efectos diferentes a los inicialmente pretendidos, la única posibilidad de elaborar un discurso coherente procede de una perspectiva global, política y comparativa. Sólo una consideración de este tipo permite, además, pasar de la multitud de informaciones y datos dispersos a la elaboración de un esquema teórico que facilite la comprensión de lo que en último término estaba sucediendo. De la erudición abigarrada al análisis global. Del texto al contexto. Sólo entonces estaremos en condiciones, desde una perspectiva comparativa y en relación sobre todo con las reformas de José II en Austria y del marqués de Pombal en Portugal, de captar el alcance y problemas básicos de las reformas educativas de los ilustrados españoles ¹⁰.

GENESIS Y FORMACION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES Y REFORMAS ILUSTRADAS. MODELOS TEORICOS Y MODELOS REALES

Como ha indicado Wilhem Frijhoff ¹¹, en el siglo XVIII (desde las grandes monarquías a los pequeños estados) se produce un cambio en la actitud de los monarcas, del aparato estatal —sobre todo entre una élite de altos burócratas— en relación con la educación. No es que en los siglos

¹⁰ La perspectiva elegida magnifica unos aspectos y olvida otros. Es, pues, una opción entre otras posibles y no menos interesantes. Por ejemplo, la que relaciona la política ilustrada con la educación popular, es decir, con el confesionario, el púlpito, el teatro, los romances y la prensa, según la significativa lista de «escuelas populares» que proporciona VALLEJO, P. en su citado *Discurso* (pp. 36 vta.-44).

¹¹ FRIJHOFF, W.: «L'Etat et l'éducation (XVI^e-XVII^e siècles). Une perspective global», *Culture et idéologie dans la genèse de l'Etat moderne*. Rome, Ecole Française de Rome, 1985, pp. 99-116.

anteriores no pueda hablarse de intervención estatal en este campo. La revolución educativa —expansión universitaria y de la enseñanza secundaria, difusión de la cultura escrita— que aquí y allá había tenido lugar en el siglo XVI había estado ligada al proceso de formación del Estado moderno y de las monarquías absolutas, al Estado-nación.

¿Cómo no interesarse, cómo no intervenir, en aquellos ámbitos —enseñanza universitaria— en los que no sólo se formaban los futuros cuadros burocráticos (consejos, administración de justicia, agentes territoriales), sino que también se gestaban las ideologías, los discursos teóricos, que legitimaban —o ponían en entredicho— el poder del Estado, es decir, del monarca? En el siglo XVIII, sin embargo, el proceso de formación y ampliación del aparato estatal recibe nuevos refuerzos ideológicos y materiales. Y con él la educación, uno de los elementos fundamentales en el reforzamiento de ese mismo aparato, o sea, del poder real. Pero antes de analizar cuál fue la aportación peculiar del absolutismo ilustrado a la formación de los sistemas educativos nacionales, conviene que precisemos sus rasgos básicos, aquellos que contribuyen a definir el mayor o menor grado de consolidación de dichos sistemas.

Por *sistema educativo nacional* entendemos una red o conjunto de instituciones de educación formal, diferenciadas y relacionadas entre sí, gestionadas y/o controladas por agentes públicos, costeadas por el erario público y a cargo de profesores nombrados y supervisados por dichos agentes y retribuidos con cargo a un presupuesto asimismo público. En esta definición, muy próxima a la de Margaret Archer sobre los «sistemas educativos»¹², hemos rehuido el término «estatal» a fin de que bajo el adjetivo «público» quepan tanto los modelos centralizados como los descentralizados. Hechos o aspectos básicos en la formación de estos sistemas serían:

a) El desplazamiento hacia organismos públicos de funciones y tareas hasta entonces ejercidas por instituciones eclesiásticas. Y, correlativamente, un cierto control e inspección sobre los establecimientos educativos a cargo del clero regular o secular —incluso seminarios— si se pretendían efectos civiles —o sea, públicos— para los estudios en ellos cursados.

b) En relación con el aparato estatal, la configuración de una administración central y territorial de gestión, ejecución e inspección. Una ad-

¹² ARCHER, M.: *Social Origins of the Educational Systems*. London, Sage Publications, 1979, p. 54: «un conjunto de instituciones de educación formal, diferenciadas y de ámbito nacional, cuyo control y supervisión general es al menos en parte gubernamental y cuyas partes y procesos integrantes están relacionados entre sí».

Una reciente teorización y aplicación en historia de la educación del concepto de sistema educativo nacional —de prometedores resultados— es la de OSSENBACH, G.: *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900): el caso del Ecuador*. Madrid, UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1988.

ministración en la que, con el tiempo, los órganos unipersonales irán desplazando a los colegiados (un residuo del Antiguo Régimen).

Exigencias mínimas en la constitución de este aparato administrativo serían un presupuesto global y estable, un boletín o revista específica para la difusión entre los profesores de la legislación e ideas gubernamentales y un sistema normalizado y periódico de recogida de información sobre el estado y situación de la red escolar.

c) La profesionalización de los docentes mediante su selección, nombramiento y pago por organismos públicos, la creación de sistemas o centros específicos para su formación (academias, escuelas-modelo, escuelas normales), la exclusión —con apoyo estatal o municipal— de quienes careciesen del título correspondiente y la difusión, entre los profesores y maestros, de un «ethos» o conjunto de normas y valores —una ética civil— consecuente con su nuevo status social y profesional de agentes públicos y mediadores culturales ¹³.

d) La renovación o introducción desde el poder público de aquellos contenidos y disciplinas acordes, en cada momento, con los propósitos y miras gubernamentales (por ejemplo, en las reformas ilustradas españolas, de autores jansenistas y regalistas y textos representativos de la ciencia moderna, en cuanto a la renovación de disciplinas ya existentes, y del derecho natural y de gentes, derecho patrio, economía, comercio, dibujo, náutica, agricultura, matemáticas o física experimental, en cuanto a las disciplinas a introducir o difundir).

e) Por último, la extensión y difusión de una red escolar con arreglo a criterios al menos en parte uniformes, de índole diferenciada y jerarquizada en función de los destinatarios, pero, eso sí, con pretensiones de alcanzar —encuadrar y clasificar— a toda la población infantil y adolescente.

Es justo en el contexto de este proceso de formación de los sistemas educativos nacionales, iniciado tímidamente en el siglo XVI con la configuración de las monarquías absolutas y Estados-nación y culminando por el estado liberal en el siglo XIX y el Estado social o del bienestar, ya en el siglo actual, en el que hay que insertar las reformas educativas ilustradas.

Pues bien, situados en este contexto, dichas reformas aparecen más como una inflexión o cambio que como una ruptura (y ello no sólo en España, sino también en Europa). Lo característico es la continuidad bajo supuestos diferentes que, como veremos, preparan y anticipan las reformas liberales. Supuestos que servirán de lección negativa —como no llevar a

¹³ Sobre la recíproca influencia, y reforzamiento, entre los procesos de formación de los sistemas educativos estatales y profesionalización de la función docente, véase el lucido análisis general de NOVOA, A.: *Le temps de professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècles)*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, pp. 21-92.

cabo una reforma— y positiva —cuáles eran los requisitos previos de una verdadera reforma— a los liberales del siglo posterior. Que muestran los límites del programa ilustrado. Sus contradicciones, así como los obstáculos y resistencias que encontraron.

En el programa ilustrado la intervención estatal en las instituciones docentes era consecuencia de la necesidad de controlar la formación de la burocracia civil (no en balde se la ha calificado de «Ilustración de funcionarios») en una etapa de expansión y reforzamiento de los organismos estatales de tutela, fomento y control, así como la de la nobleza y el clero. En los países católicos, la legitimación y defensa de las regalías frente a las ingerencias del obispo y de la curia de Roma y la necesidad de disponer de agentes a bajo coste (párrocos, clero regular) y de una red o estructura ya consolidada (parroquias, ermitas, conventos) con sus edificios y rentas, así como de poner al servicio de dicho programa las múltiples rentas eclesiásticas, limosnas, obras pías, mandos, legados y fundaciones, explican el interés por la formación de un clero ilustrado y la regulación estatal de los planes de estudio de las facultades de jurisprudencia, cánones y teología y de los seminarios y escuelas de latinidad. La justificación, por otra parte, del privilegio y status nobiliario por los servicios al rey o al Estado y la labor de mecenazgo, promoción y fomento en el campo económico, asistencial, cultural y educativo, explica, asimismo, la intervención estatal en la instrucción y educación de la nobleza y «gentes acomodadas» introduciendo en los seminarios de nobles un curriculum modernizado y procurando su establecimiento en las principales ciudades.

El interés estatal por la promoción y fomento de otras formas institucionales de educación científica o técnica y popular era consecuencia (según los países y momentos) de las necesidades de expansión comercial, financiera y productiva y de formación de un ejército nacional profesional y disciplinado y súbditos fieles y laboriosos. Ello implicaba, por supuesto, el apoyo y fomento de la ciencia aplicada, pensiones, viajes y expediciones científicas y, en ocasiones, la supeditación de esta política a las necesidades militares o de control y de expansión territorial, pero también, sobre todo, la difusión de la alfabetización (según el modelo del Antiguo Régimen: alfabetización lectora) y de las disciplinas útiles (agricultura, dibujo, náutica, química, minerología, comercio...) y la inculcación de hábitos de disciplina, trabajo y orden. El interés estatal por la enseñanza de las primeras letras, por la escuela como lugar de recogimiento, docilidad y aprendizaje separado del mundo del trabajo, la familia o la calle, sí significaba —junto con el fomento y apoyo a la ciencia aplicada— un cambio en relación con una situación precedente en la que esta cuestión se dejaba en manos de los municipios, la iniciativa privada, las familias, los mismos gremios o asociaciones de maestros y de la Iglesia a través de la enseñanza más o menos regular en colegios, conventos o parroquias y de la catequesis.

Este proceso de mutuo apoyo, en el período ilustrado, entre la consolidación del aparato estatal-burocrático y el sistema educativo (en el que la consecución de los cada vez más amplios objetivos gubernamentales implicaba una cada vez mayor intervención en el campo educativo y en el que la expansión, diversificación y control del sistema educativo legitimaba y reforzaba el intervencionismo estatal) ha sido definido con los términos de *centralización, uniformidad, secularización y racionalización*. Pero una cosa es el discurso teórico o legislativo y otra bien diferente la realidad. Al menos en el caso español. Caben, además, diversos grados o intensidades en la aplicación de estos principios. También interpretaciones, posibilidades y aspectos. Así, por ejemplo, para Traggia uniformidad significaba adecuación del plan a las «ideas del gobierno» y a la «constitución fundamental del Estado», o sea, orientación «a un mismo fin», uniformidad en «los principios» y relación «con el espíritu de la legislación» y «miras políticas», sin que ello implicara que la educación hubiera de ser la misma para todas «las clases del Estado» o en «las diversas provincias del Reino»¹⁴. El término secularización, por su parte, no debe entenderse —como ha pretendido una determinada historiografía— como antirreligioso. Ni siquiera antieclesiástico. Unido íntimamente, en estos años, al de regalismo, implica, como recientemente ha señalado Domínguez Ortiz, no un conflicto entre el poder civil y el eclesiástico, sino un conflicto dentro de la misma Iglesia¹⁵. Es decir, como una opción más —la del poder real, burócratas y clero neojansenista— en relación con la organización interna o distribución del poder en el seno de la Iglesia. Una opción, eso sí, que conducía, por su propia lógica interna, a la constitución de una Iglesia nacional o la desamortización eclesiástica. El término racionalización, por último, sugería una ordenación racional y planificada de la educación, la configuración de un orden sistemático, de un sistema. Y ello tanto en los contenidos y métodos de enseñanza cuanto, sobre todo, en la ordenación de un espacio social jerarquizado en el que la población, asentada y controlada, se distribuyera de un modo uniforme y en el que la red educativa se diversificara según dicha distribución formando un mapa escolar racional y uniforme¹⁶.

¿Cuál fue o cuáles fueron los modelos de este programa? Un *modelo retórico*, ejemplo histórico o de autoridad, aquel que Marchena llamó la «obra maestra del espíritu humano» sería, por ejemplo, la legislación de

¹⁴ TRAGGIA, J.: *Idea de una feliz...*, ob. cit., fol. 7 vto., y *De la educación*, ob. cit., epígrafes 1-14 y 16, y 2-25.

¹⁵ DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *Carlos III y la España de la Ilustración*. Madrid, Alianza, 1988, p. 142.

¹⁶ Las propuestas de J. Traggia en algunos de los escritos incluidos en Mss. 6-5.236, antes citados, constituyen la expresión más acabada de ordenación de la población (decurias, centurias...) y establecimiento de una red escolar uniforme y acorde con dicha ordenación.

Licurgo en Esparta ¹⁷. Elección nada arbitraria y muy significativa. Cuando Traggia en *De la educación* compara los sistemas educativos de Licurgo y Ciro se inclina por el primero. En él «los hijos pertenecen más al Estado que a sus padres» y la educación estaba a cargo de maestros «puestos por el Estado». En él, la «nación entera» se criaba «bajo unos principios», de acuerdo con un «plan» y los niños se convertían en «hombres idóneos para las miras que se había propuesto». Traggia no aprobaba las costumbres sangrientas y el «cuerpo de doctrina» de los espartanos. No es eso lo que le interesa como ejemplo, sino la adecuación entre los fines y los medios. El plan de Ciro podía ser «más humano y racional», pero no logró su fin (formar buenos soldados) porque no acertó en los medios. Licurgo, por el contrario, sí alcanzó dicho fin porque «acertó en los medios», porque su plan «era un sistema bien ordenado... donde todo está atado y conexo, sin que sobre ni falte cosa alguna para su fin» ¹⁸.

Pero ¿dónde estaban los modelos reales, contemporáneos, a los que mirar para levantar un sistema o plan de educación racional, centralizado y uniforme, acorde con las miras del gobierno, de la legislación y de la constitución interna del país —monarquía absoluta, religión católica, jerarquías estamentales— que los ilustrados no ponían en entredicho? ¿De dónde extraer lecciones sobre los pasos a dar o las medidas a adoptar para conseguir tales objetivos? No, desde luego, aun cuando puedan encontrarse rasgos o aspectos comunes, de *Prusia* o de los *países protestantes*. Analizar los cambios acaecidos en estos Estados, bajo el dominio de déspotas ilustrados, no es, sin embargo, un ejercicio estéril. Nos permitirá captar las diferencias, estructurales e insalvables, en comparación con el modelo español. Entender mejor este último, por contraste.

La declaración legal de la obligatoriedad escolar —y correlativa pre-ocupación estatal por esta cuestión— se produjo, como es sabido, en la mayor parte de los principados alemanes entre finales del siglo XVI y la primera mitad del XVIII, si bien con un alcance diverso en cuanto a su extensión, asiduidad y contenidos concretos de tal obligación. En unos casos (ducado de Oldenburg, 1706) su promulgación no vino sino a reconocer una situación de hecho en la que la mayoría de la población se hallaba ya escolarizada y alfabetizada. En otros (ducado de Brunswick 1647 y 1651) precedió en el tiempo a la escolarización total, alcanzada ya hacia mediados del XVIII en condiciones diversas ¹⁹.

¹⁷ MARCHENA, J.: *Discurso preliminar a una Biblioteca de educación privada*, 1792. AHN, Sección Estado, leg. 3.215, n.º 236. Reproducido con un estudio preliminar en VIÑAO, A.: «Un texto inédito de Marchena sobre educación (1792). Notas sobre la difusión de Rousseau en España», *Historia de la Educación*, n.º 3, 1984, pp. 261-280.

¹⁸ TRAGGIA, J.: *De la educación*, *ob. cit.*, epígrafes 1-4 a 1-13. En el mismo sentido admirativo hacia el sistema educativo de los lacedemonios, véase VALLEJO, P.: *Discurso sobre la necesidad...*, *ob. cit.*, p. 23 vta.

¹⁹ LE CAM, J. L.: «L'introduction de l'obligation scolaire dans l'Allemagne protestante

En general, la declaración legal no supuso una ruptura (un antes y un después) en el proceso de escolarización: sólo el paso de una obligación primordialmente religiosa (tal y como se había configurado en el siglo XVI) a otra de índole legal y estatal con vistas a satisfacer, desde los poderes públicos, necesidades de orden político, social y religioso.

En la segunda mitad del siglo XVIII se hallaba ya escolarizada —en Alemania—, entre 1/2 y 1/3 de la población en edad legal de acudir a la escuela, según los estados, y en 1830 los porcentajes oscilaban entre el 75 y casi el 100 %. En España, en 1797, el porcentaje de escolarización de la población de seis a trece años era aproximadamente del 23 %, es decir, algo menos de una cuarta parte, cifra similar a la que ofrecería, en 1831, el censo escolar de dicho año —el 24 %—²⁰. Esta diferencia era consecuencia del énfasis puesto por la reforma protestante, ya desde sus inicios, en la escolarización, alfabetización lectora y catequesis obligatoria. Más en concreto, durante el siglo XVIII y en Prusia, de la confluencia de intereses entre el pietismo, el filantropismo y el aparato estatal. Entre la lectura familiar de la biblia en lengua vernácula y los objetivos bélico-expansionistas de los Brandeburgo (Federico Guillermo I y Federico II el «Grande», prototipo del monarca ilustrado, con su ministro Von Zedlitz) que exigían un ejército alfabetizado y disciplinado y unos súbditos fieles y laboriosos²¹. El resultado fue la extensión de la escolarización, su mejora (control estatal de los exámenes de los maestros, creación de seminarios para su formación) y la promulgación —en 1717, 1763, 1765 y 1794— de diversas disposiciones legales que regulaban la obligatoriedad escolar, el apoyo y control estatal de esta medida, su alcance (cinco a catorce años, según el reglamento de 1763), condiciones, exenciones y reducciones²².

La reforma, además, hizo posible la desamortización de los bienes eclesiásticos e incluso la nacionalización del diezmo a través de su destino parcial al sostenimiento de un sistema educativo público. Así, por ejemplo, en el Estado de Baden, las escuelas eran financiadas con parte de las ren-

du XVI^e au XVIII^e siècle. Un problème d'interprétation et de mesure». *Introduction, Development and Extension of Compulsory Education*, 8 th. Session of the International Standing Conference for the History of Education. Parma, Università di Parma-Bolletino CIRSE, 1986, vol. I, pp. 55-64.

²⁰ VIÑAO, A.: «Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)». *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, II Coloquio de Historia de la Educación. Valencia, 1983, pp. 881-892. En colaboración con el profesor J. L. Guereña estamos preparando un trabajo, más extenso y detallado, sobre la estadística escolar en España.

²¹ GAWTHROP, R., y STRAUSS, G.: «Protestantism and literacy in early modern Germany». *Past and Present*, n.º 104, 1984, pp. 31-55.

²² WEIGAND, G.: «The historical development of compulsory education in Germany and the historical lessons to be learn», y KRUPA, M.: «L'introduction de l'obligation scolaire dans la Pologne, la Prusse et l'Autriche». *Introduction, Development..., ob. cit.*, vol. I, pp. 83-93 y 197-203 respectivamente.

tas y propiedades comunales, el diezmo secularizado (es decir, entregado parcialmente a los municipios para mantener sacerdotes y maestros, iglesias y escuelas) y con los bienes eclesiásticos desamortizados que habían pasado a ser de propiedad comunal. Este sistema de financiación explica —por su menor carga sobre las economías familiares—, según Mary Jo Maynes, las elevadas tasas de escolarización (70/90 % de la población de seis a trece años en 1800) en comparación con las del departamento francés de Vaucluse en esas mismas fechas (20/30 %) donde los gastos escolares eran unos más entre los municipales y, en consecuencia, habían de ser costeados por unas haciendas cuyos bienes comunales habían sido privatizados por la revolución, sin haber podido acceder a los bienes eclesiásticos desamortizados o al suprimido diezmo ²³.

El modelo prusiano-alemán interesa, como dijimos, en cuanto referencia negativa. La lectura individual y familiar, en lengua vulgar, de la biblia o de catecismos o compendios cívico-religiosos similares, no fue nunca entre nosotros, ni siquiera en la segunda mitad del XVIII, un incentivo para la escolarización o alfabetización. Hasta 1782 no se levantó la prohibición, establecida en 1559, de imprimir, vender o poseer versiones en lengua vulgar, completas o parciales, del libro sagrado y las traducciones que entonces aparecieron (por ejemplo, la de Scio de San Miguel en 1791-1793) no eran ediciones populares sino obras tamaño folio de elevado número de páginas y coste. Obras de ornato y ostentación para ser colocadas en lugar visible, cara al huésped o visitante, mas no de cabecera o lectura. En cuanto a la enseñanza del catecismo o doctrina cristiana, objeto de interés y reformas, en estos años, por obispos ilustrados o neojansenistas, se mantuvo por lo general más en los límites de la cultura oral (aprendizaje y expresión orales) que en los de la cultura escrita; es decir, más en el ámbito de la memorización que de la lectura.

Esa alianza, pues, entre el altar y el trono, por mutuo interés (proselitismo a través de la escuela y la lectura y formación de súbditos fieles, disciplinados y laboriosos), característica de la Prusia del XVIII y de algunos otros Estados alemanes —como venía siéndolo en Suecia desde la ley de 1686, causa y origen de ese casi 100 % de alfabetización lectora hacia 1750— ²⁴, sólo era posible, en nuestro país, previa la constitución de una Iglesia nacional o, lo que viene a ser lo mismo, la formación de un clero ilustrado, justo uno de los objetivos y a la vez prerequisites, como veremos, de la política ilustrada.

En la perspectiva en que nos hemos situado —la consideración del Estado como una estructura en proceso de formación, no acabada, que

²³ MAYNES, M. J.: «The virtues of archaism: the political economy of schooling in Europe, 1750-1850». *Comparative Studies in Society and History*, vol. 21, n.º 4, 1979, pp. 611-625.

²⁴ JOHANSSON, E.: *The History of Literacy in Sweden in Comparison with some other Countries*. University of Umea, 1977.

busca apropiarse campos de poder real o simbólico, y de la política educativa como un área concreta de dicho proceso, fundamental para su legitimación, afirmación y reforzamiento—²⁵ analizar *la experiencia de Carlos III en Nápoles (1734-1759)*, como rey de Dos Sicilias, puede ser útil para explicar determinadas influencias (la de Tannucci, por ejemplo) o comportamientos (frente a los jesuitas, por ejemplo). También para mostrar cómo en esos veinticuatro años de experiencia acumulada y reformas aparecerán ya algunos de los rasgos y cuestiones básicas de la política ilustrada: regalismo y defensa del poder estatal frente al papado, la curia pontificia y los privilegios clericales²⁶, limitación de las órdenes religiosas, oposición a los jesuitas (en 1749 tenían 28 colegios en Nápoles y 29 en Sicilia) y a la introducción de la Inquisición romana, reducción de los días festivos, reforma de la Universidad —donde Antonio Genovesi introdujo los estudios de economía política e impartía sus clases en italiano y no en latín como era usual—²⁷. Pero, desde dicha perspectiva, interesa más una descripción general de aquellas dos políticas ilustradas que, a nuestro juicio, podían representar por su radicalismo, en dos monarquías católicas e imperiales (Austria y Portugal), un ejemplo a seguir o imitar. Como ha indicado Domínguez Ortiz «el reformismo carolino» en el reino de Dos Sicilias «estuvo lejos de tener la coherencia y el vigor que el de Federico II de Prusia o el de José II de Austria»²⁸, afirmación que podría completarse si a los dos monarcas anteriores se añade José I de Portugal, con su ministro el marqués de Pombal, y extenderse, también en cuanto a la educación se refiere, a su reinado en España. Esta similitud y algunas diferencias (la Inquisición y los colegios mayores) entre la etapa napolitana y la española, no son suficientes para considerar la primera como modelo de la segunda. Menos aún en el sentido con que utilizamos aquí el término modelo, a saber, el de una política global y nacional-estatal que, por vía de contraste, permite apreciar mejor las características básicas, ausencias y debilidades de las reformas educativas ilustradas en la España de Carlos III.

A tales efectos nos son particularmente útiles, como dijimos, las reformas de José II de Austria y del marqués de Pombal en Portugal. Ambas permiten situar las reformas carloterceristas (o posteriores, durante el rei-

²⁵ FRIJHOFF, W.: «L'Etat et l'éducation...», *ob. cit.*, pp. 99-101.

²⁶ De acuerdo con la tesis de BATLLORI, M., «el paso de Carlos de Borbón por Nápoles...», representa también el paso del viejo regalismo español a un jurisdiccionalismo anticurial, de cuño napolitano-austriaco (...) propagado sobre todo entre los juristas y los políticos» («La expulsión de los jesuitas y el jurisdiccionalismo antirromano: raíces napolitanas y austriacas». *Carlos III y la Ilustración*, *ob. cit.*, pp. 235-245, cita en p. 237).

²⁷ Sobre esta etapa de la vida de Carlos III, véanse DANVILA Y COLLADO, M.: *Reinado de Carlos III*. Madrid, El Progreso Editorial, 1891, t. I; DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *Carlos III y la España de la Ilustración*, *ob. cit.*, pp. 24-40, y STIFFONI, G.: «Educación e Ilustración en Italia». *La educación en la Ilustración española*, *ob. cit.*, pp. 99-117 (referencias en pp. 105-107).

²⁸ DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *Carlos III y la España de la Ilustración*, *ob. cit.*, p. 39.

nado de Carlos IV) en sus justos límites frente a una historiografía que ha magnificado su aportación a los procesos de uniformidad, centralización y secularización. Desde una perspectiva comparada (modelo-tipo frente a modelo-tipo) su análisis nos puede ayudar a aclarar donde estaban los problemas y límites de dichas reformas y qué lecciones pudieron extraer los liberales de ellas. Ambos modelos constituyen un buen ejemplo de cuáles eran las exigencias o consecuencias últimas —adonde conducía su propia lógica interna, que era necesario hacer para alcanzar los objetivos propuestos— de la política educativa ilustrada: la constitución de una Iglesia nacional y la configuración de un sistema educativo también nacional, en los términos antes expresados. Exigencias o consecuencias que sólo se atrevieron a proponer unos pocos ilustrados y que nadie desde el poder político intentó realmente llevar a cabo.

JOSEFINISMO Y POMBALISMO: IGLESIA NACIONAL Y EDUCACION ESTATAL

El reinado de *José II de Austria* (1765-1790) constituye una de las expresiones más representativas del absolutismo ilustrado, en especial tras la muerte de su madre, la emperatriz María Teresa, en 1780. De sus reformas no nos interesan ahora las estrictamente educativas —la ley de 1774 que establecía las bases para una educación primaria universal y declaraba la educación asunto de competencia e interés estatal; la obligatoriedad escolar, para la población de seis a doce años, decretada en 1789; o la normativa de 1785 que prescribía, para la enseñanza elemental, métodos basados en el diálogo, los ejemplos y explicaciones, o sea, en la comprensión racional, incluso en materias religiosas—²⁹, sino aquellas que pretendían formar un clero nacional e ilustrado, es decir, regalista y convertido en funcionario estatal o agente del gobierno. En el contexto de una serie de medidas típicamente centralizadoras, uniformes, secularizadoras e ilustradas (división administrativa provincial; prescripción del alemán como única lengua oficial en escuelas y seminarios; reformas militares para crear un ejército nacional; exigencia de título universitario a determinados funcionarios y agentes territoriales del Estado; matrimonio civil; suavización de la legislación penal; abolición de la servidumbre de la gleba; supresión de fiestas) las reformas eclesiásticas llaman también la atención por su carácter radical: promulgación, en 1781, de un edicto de tolerancia; supresión,

²⁹ VAG, O.: «Gradual regulation of schooling age and school attendance in Hungary since 1777 up now». *Introduction, Development...*, *ob. cit.*, pp. 117-131, y WANGERMANN, E.: «Reform catholicism and political radicalism in the Austrian Enlightenment». *The Enlightenment in National Context*. Cambridge University Press, 1981, pp. 127-140, en especial pp. 132 y 135.

también en 1781, de las órdenes contemplativas e incorporación de sus bienes en un fondo estatal específico para el mantenimiento del bajo clero y escuelas parroquiales; control sobre las facultades de teología y creación de «seminarios generales» para la formación del clero, sostenidos por el gobierno, y pretensión de José II de introducir, entre sus enseñanzas, la historia natural y la agricultura, a fin de facilitar la difusión de estas materias entre los campesinos a través de los párrocos³⁰; sometimiento de las órdenes, congregaciones y obispos a los criterios y miras gubernamentales y no a sus superiores generales o al papado; censura de los sermones y prohibición de determinadas manifestaciones de religiosidad popular —procesiones, reliquias, cofradías, peregrinaciones—; y funcionarización del clero secular que pasaba a ser asalariado del Estado³¹.

De todo este conjunto de medidas no debe importarnos ahora ni la fallida aplicación de algunas de ellas —apenas el 17 ó 18 % de los niños en edad escolar frecuentaban la escuela—³² o su revocación posterior. Tampoco que se adoptaran, en algún caso, en fechas en las que ya estaba finalizando el reinado de Carlos III en España (a efectos de su posible influencia). Si interesan es justamente porque, como hemos indicado, constituyen un buen ejemplo de adonde conducía el programa educativo ilustrado en un contexto algo más similar al español que el prusiano o el de los Estados alemanes protestantes. Si una de las exigencias de dicho programa (y no sólo en lo educativo), era, como veremos, la formación de un clero ilustrado, el josefinismo austríaco deja al descubierto como la consecución de este objetivo estaba relacionada con el de la constitución de una Iglesia nacional.

Otra exigencia era la configuración de un sistema educativo nacional regulado, controlado y financiado por el Estado. Aquí sí que los ilustrados

³⁰ Baste un solo ejemplo para comprender como se difundían y corrían las noticias. El anónimo autor del *Tratado sobre el fomento de las artes, su origen e invención*, manuscrito sin fecha que obra en el Archivo del conde de Campomanes (50-8), en el contexto de unos párrafos de alabanza hacia los monarcas ilustrados que habían favorecido las ciencias y las artes mecánicas, alude a la disposición publicada en la *Gaceta de Viena* del 20 de diciembre de 1775, por la que el gobierno obligaba a los «religiosos» a unir «a los estudios propios de su instituto el de las ciencias y conocimientos importantísimos al estado cuales son la física, historia natural, la botánica y la economía pública». ¿Estamos hablando de sacerdotes o de agentes gubernamentales?

³¹ En una exposición de esta índole quedan fuera multitud de aspectos que matizan o completan lo indicado. Por ejemplo, el papel jugado en esta política por teóricos e ideólogos como Riegger, profesor de derecho canónico en Viena, y políticos como el canciller Kaunitz; la oposición o no cooperación de la nobleza y el clero y consecuente necesidad de su «reeducación», el uso inicial de la libertad de imprenta para atacar, a través de panfletos y de la prensa, a los sectores tradicionales; o el paso, en los últimos años del reinado, de las ideas de tolerancia, convicción racional y persuasión a la de persecución de ilustrados radicales, liberales y francmasones, a una más estricta censura de lo impreso y al establecimiento de una policía secreta para las cuestiones políticas e ideológicas. Sobre todo ello, véase WANGERMANN, A.: «Reform catholicism...», *ob. cit.*

³² KRUPA, M.: «L'introduction de l'obligation scolaire...», *ob. cit.*, p. 198.

españoles disponían de un modelo que había abierto el camino. Y un modelo muy próximo. Las reformas educativas del *marqués de Pombal* en *Portugal*, de 1759 y 1772, muestran a la perfección la lógica y fuerzas internas del proceso de configuración de los sistemas educativos nacionales y el papel jugado, en este país y proceso, por las reformas ilustradas. Son el paradigma dieciochesco del Estado que ya no sólo limita y restringe, unifica y regula, promueve y fomenta, como en los dos siglos anteriores —incluso con más intensidad y en más ámbitos que en los siglos precedentes—, sino que también interviene de forma directa. Se convierte en agente educador. Y ello bajo la cobertura ideológica de la idea de nación —que encarnan el rey y el Estado— y de la de un sistema educativo —instrumento de vocación general y expansiva— que forme vasallos fieles y laboriosos. Vasallos que acepten, interiorizándolas, las estructuras políticas del absolutismo ilustrado, así como las diferencias sociales y jerarquías estamentales, justificadas ahora no tanto por razones divinas o hereditarias —que siguen utilizándose en caso necesario— sino meritocráticas, en función de la utilidad, felicidad y prosperidad que de ello resultaba para la nación y el Estado ³³.

El elemento detonador de la primera reforma pombalina, la de 1759, fue —como sucedería en España años más tarde, en 1767— la expulsión de los jesuitas acordada en ese mismo año. En dicha fecha, 1759, el marqués de Pombal llevaba ya en el poder nueve años —desde 1750— y en él permanecería, como primer ministro de José I, hasta la muerte de este último, en 1777. En el contexto de una serie de reformas políticas, económicas y sociales que reforzaban la burocracia y poder estatales, en beneficio de la gran burguesía mercantil, funcionarios y pequeña burguesía culta, las reformas educativas de Pombal fueron un hecho insólito en el contexto europeo anterior a la Revolución francesa. Y ello en uno de los países menos desarrollados y con una Iglesia católica poderosa e influyente. Lo insólito de dichas reformas se debe a su carácter global (abarcó, en sus dos fases, todos los niveles de enseñanza) y a la configuración de una red educativa administrada, gestionada y financiada por la burocracia estatal.

³³ En la síntesis que efectuamos de las reformas pombalinas seguimos básicamente —parafraseándolo en ocasiones— el reciente y detallado análisis de NOVOA, A.: *La temps de professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècles)*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, vol. I, pp. 117-315. La razón es bien simple: aparte el rigor y calidad de lo allí expuesto, su perspectiva básica —el papel de las reformas de Pombal en la formación de un sistema educativo estatal y del proceso de profesionalización de la actividad docente— se corresponde con nuestros propósitos e intenciones. Hemos manejado, asimismo, la obra de FERREIRA GOMES, J.: *O Marchês de Pombal e as reformas do ensino*. Coimbra, Livraria Almedina, 1982. En todo caso, remitimos al lector interesado por el tema a una reciente revisión de la historiografía existente, la de REIS TOGAL, L.: «Ilustración y educación en Portugal. Perspectivas históricas». *La educación en la Ilustración española, ob. cit.*, pp. 59-68.

El objetivo de la primera reforma, la de 1759, fue la sustitución en el ámbito de la enseñanza secundaria de los 16 colegios que tenían los jesuitas en el momento de su expulsión. Uno de sus aspectos fundamentales —desde nuestra perspectiva— fue la creación de la Dirección de Estudios (justamente la denominación que elegirían los liberales gaditanos, en 1814, para un órgano similar), un organismo estatal encargado de la coordinación e inspección de las clases y profesores «reales» de gramática latina, retórica, griego y filosofía. A su frente estaría, desde 1759 a 1771, Tomás de Almeida, principal de la Iglesia de Lisboa. Otro, el más importante, la creación de dichas «clases reales» para ser ocupadas por profesores seleccionados en concursos públicos nacionales y regionales —había también comisarios de estudios regionales— pagados por el Estado con los bienes y rentas de los jesuitas, a los que se concedieron determinados privilegios nobiliarios. Su número inicial fue muy reducido concentrándose en las cuatro principales ciudades (Lisboa, Oporto, Coimbra, Evora). A ellas accedió la élite de los docentes en estas enseñanzas, buena parte de las cuales (un 72 % de los candidatos) eran clérigos seculares o regulares o tenían experiencia docente anterior (un 81 % de los candidatos). El tercero de los aspectos a destacar —por su contribución simultánea a la profesionalización de la tarea docente y a su configuración como un servicio público controlado por el Estado— fue la prohibición de enseñar tales disciplinas sin una licencia estatal previo un examen público.

Completada esta primera reforma, en el ámbito de la enseñanza secundaria, con la creación del Colegio Real de Nobles de Lisboa (1761) y, en el ámbito de la enseñanza profesional, con la del Aula de Comercio de Lisboa (1759) y el Aula de Náutica de Oporto (1764), la segunda reforma, en 1772, afectó fundamentalmente a la Universidad de Coimbra, en busca de una orientación regalista y científica de sus estudios, y a la enseñanza elemental.

Precedidas por una reforma de la administración educativa (supresión de la Dirección de Estudios y pase de los asuntos educativos a la «Real Meza Censória» y a los agentes territoriales ordinarios del Estado), esta segunda serie de disposiciones y actuaciones —preparadas y llevadas a cabo por la citada «Real Meza»— instituían definitivamente un sistema educativo estatal al ampliar la enseñanza de las primeras letras la acción directa del Estado y crear un presupuesto estatal específico para costear tanto las «clases reales» erigidas al amparo de la primera reforma como las que en esta segunda fase pretendían establecerse. De este modo, como se decía en la misma ley de 6 de noviembre de 1772, se jerarquizaba y distribuía la población en función de su ocupación y nivel educativo. Para los trabajadores manuales («los brazos y las manos del cuerpo político») bastaba con la instrucción de los párrocos. Y para los capaces de seguir estudios era suficiente, en algunos casos, con el conocimiento de la lectura, escritura y cálculo; en otros, con el de la lengua latina, limitándose al de la filosofía,

retórica y griego a aquellos pocos que aspiraban a entrar en la universidad. Los reformistas se acercaban así a la propuesta de Antonio Nunes Ribeiro Sanches en sus *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760) que defendía la exclusión del sistema educativo estatal de los hijos de las clases trabajadoras, frente a la de Luis António Verney (*Verdadeiro método de estudar*, 1746) partidario de crear escuelas públicas para todos.

Los aspectos fundamentales de la reforma de 1772 fueron la creación de las «escuelas reales de lectura y escritura», la del cuerpo de «maestros reales» encargado de las mismas y la de un impuesto especial, el «subsidio literario» para financiar su aplicación.

Las medidas tomadas en 1759 en relación con las clases y profesores de gramática latina, retórica, griego y filosofía, se extendieron, sin más, a las nuevas clases y maestros: una apertura de concursos de selección, pago y nombramiento estatales y necesidad de una licencia oficial para ejercer la enseñanza privada. Sólo que ahora, además, se ampliaba la red escolar en la enseñanza secundaria y se otorgaba prioridad a la creación de las clases de lectura y escritura una vez resuelto el problema de la sustitución de los colegios de jesuitas. Esta extensión de la red existente —en el tipo de enseñanza y en el número de clases— se ordenaba en un plan anexo a la ley de 1772; un plan de reclutamiento de profesores y maestros e instalación de nuevas clases y escuelas, que distribuía en el territorio dichos centros, como en un mapa escolar, en función de las características, población e importancia de cada región y ciudad.

El «subsidio literario» era un impuesto indirecto sobre el vino, aguardiente y vinagre que rompía, a modo de excepción, el principio de caja única y general característico de una política fiscal uniforme y centralizadora. Como ha indicado António Nóvoa fue el elemento clave del proceso de configuración de un sistema educativo estatal. El que le dio estabilidad y firmeza. Facilitó la elaboración del primer presupuesto estatal de educación, sirvió de fundamento a las peticiones de las localidades en demanda de clases y escuelas (si pagaban el subsidio debían beneficiarse del mismo), es decir, a la ampliación de la red escolar, y fue el signo visible, material y efectivo de que la educación no era un asunto local o regional sino estatal, o sea, un servicio público nacional.

La muerte de José I, en 1777, la caída de Pombal y el acceso al trono de María I y al poder de sectores tradicionales de la nobleza y el clero, no supuso, pese a lo en ocasiones mantenido, el desmantelamiento de las reformas pombalinas. Ni siquiera su freno. Mantenido y espoleado el sistema por los intereses creados —profesores y maestros, aparato administrativo estatal, demandas de las localidades que pagaban el «subsidio»— la continuidad del orden creado en 1759 y 1772 destaca sobre las rectificaciones. El cambio de estrategia operado —vuelta a manos de las comunidades religiosas de cerca del 20 % de las clases reales, en especial de las de mayor retribución— liberó fondos que se destinaron a incrementar el nú-

mero de escuelas y maestros de lectura, escritura y cálculo, de tal modo que en 1779 la red estatal la componían 41 profesores de filosofía, retórica y griego, 254 de gramática latina y 727 maestros de lectura, escritura y cálculo, frente a los 101, 242 y 486 previstos, respectivamente, en 1772-1773. Como indica António Nóvoa, las estructuras administrativas y la asignación de medios materiales y humanos al aparato estatal, aseguraron la continuidad del orden creado; orden que perduraría, casi sin modificaciones, hasta la revolución liberal de 1820.

LA POLITICA EDUCATIVA ILUSTRADA (I): EL «EXTRAÑAMIENTO» DE LOS JESUITAS, UNA OPORTUNIDAD PERDIDA

Al igual que en Portugal, aunque ocho años más tarde, en 1767, la expulsión de los jesuitas, el cierre de sus establecimientos docentes y la necesidad de dar nuevos destinos a sus bienes y rentas, así como de suplir sus enseñanzas, fueron los factores que desencadenaron las reformas educativas ilustradas y el protagonismo e intervención estatal en este ámbito. Sólo que de un modo diferente.

Una posible aproximación —la más usual desde la perspectiva educativa— a las consecuencias y reformas introducidas a causa y tras dicha expulsión, consiste en analizar las disposiciones adoptadas para suplir la red escolar desmantelada (por ejemplo, la Real Provisión de 5 de octubre de 1767 a la que después aludiremos), los proyectos de reforma universitaria que originó (por ejemplo, el plan Olavide para Sevilla o la creación de los Reales Convictorios Carolinos de Salamanca y Valladolid, para el estudio de las lenguas orientales, teología dogmática, medicina y matemáticas; de los que después nada se supo) o los nuevos establecimientos de enseñanza secundaria que se crearon (Reales Estudios de San Isidro y Seminarios de Nobles).

Otra perspectiva es aquella que estudia el destino dado a sus bienes muebles (por ejemplo, las bibliotecas) e inmuebles (edificios —colegios, conventos, iglesias, residencias, noviciados— y tierras) y rentas. Uno de los destinos posibles era el educativo. Pero había otros.

En otro lugar ³⁴ hemos examinado —y pormenorizado— cómo el nacimiento de los institutos de segunda enseñanza y de las escuelas normales, a mediados del siglo XIX, fue posible, entre otras razones, por el destino a este fin de unos pocos conventos y de las rentas de también una mínima parte de la propiedad inmueble desamortizada, que se sustraía, así, a la venta pública. En este caso, en 1767, el proceso seguido sería el inverso:

³⁴ VIÑAO, A.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid, Siglo XXI, 1982, pp. 421-427.

sólo dos edificios de un total de 143 fueron objeto de venta pública, integrándose además en las temporalidades la cantidad obtenida. El resto, hasta 141 (por vía directa o indirecta, de un modo exclusivo o compartido —de aquí que la suma total de usos señalados supere dicha cifra—), se asignaron a otras órdenes o congregaciones (13), o se destinaron a cárceles (1), cuarteles (1), hospitales (8), usos episcopales (1) o del común (2), beneficencia (23) y educación (155).

Entre estos últimos usos, algunos eran de índole excepcional, como enseñanza de la lengua griega (2), matemáticas (3) y náutica (3), o escuela de niñas (1) y casa-colegio de niñas (3). A otros edificios (7) se les daba un destino universitario. Otros, en buen número (33) se dedicaron a la formación del clero, o sea, a seminarios conciliares (18 de ellos), clericales, de misiones o de corrección. Otros (5), a la configuración de una nueva educación secundaria de élite: Reales Estudios de San Isidro, Seminario de Vergara y Seminarios de Nobles de Barcelona, Valencia y Sevilla. Y otros usos (98), por último, mantenían, ahora bajo responsabilidad local, los estudios de primeras letras y de latinidad y retórica.

Esta relación, elaborada a partir de la adscripción inicial, tal y como figura en la «parte tercera» impresa en Madrid, en 1769, de la *Colección general de las Providencias hasta aquí tomada sobre el estrañamiento y ocupación de las temporalidades de los regulares de la Compañía*, interesa no tanto por la información en sí misma (no todos los destinos señalados se hicieron realidad, aunque sí la gran mayoría de ellos) cuanto por reflejar la importancia de la operación en su conjunto y el destino preferentemente eclesiástico y educativo-asistencial —de responsabilidad municipal— de dichos bienes y rentas, o sea, no estatal.

Pero ¿qué sabemos de las referidas escuelas de latinidad o de primeras letras y de sus preceptores y maestros? ¿Hasta qué punto puede hablarse, como tantas veces se hace, no ya de estatalización, que, como hemos visto no existió, sino de uniformidad y secularización? ¿Qué sentido y alcance tienen estos términos?

La Real Provisión de 5 de octubre de 1767 fue dictada precisamente «para reintegrar a los maestros y preceptores seculares en la enseñanza de las primeras letras, gramática y retórica, proveyéndose estos magisterios y cátedras a oposición y estableciendo vivienda y casas de pupilaje para los maestros y discípulos, en los colegios donde sea conveniente», es decir, para «subrogar» con «maestros y preceptores seculares» la enseñanza por los jesuitas de las primeras letras (95 localidades) y de latinidad y gramática (94 localidades), en sus edificios y con sus rentas o temporalidades. Pues bien, poco o nada sabemos, globalmente, sobre la procedencia y características de los candidatos o de los elegidos. Lo que sí sabemos, o presumimos, es que:

— su selección y pago se dejaba en manos de las ciudades o villas, lo que dificultaba —para bien o para mal— cualquier intento de uniformizar

las retribuciones, organización y contenidos de este tipo de enseñanzas; — no se atendió la petición de la Real Academia Latina Matritense, efectuada a los pocos días del extrañamiento, de excluir al clero secular y regular de la enseñanza de la lengua latina, dentro o fuera de sus conventos y casas ³⁵.

La misma Real Provisión de 5 de octubre de 1767, antes citada, se prestaba a la ambigüedad. En su exposición de motivos, tras achacar a los jesuitas todos los males en la enseñanza del latín, se afirmaba que jamás dicha orden o cualquiera otra podría competir con los «maestros y preceptores seculares que por oficio e instituto se dedican a la enseñanza y procuran acreditarse para atraer los discípulos y mantener con el producto de su trabajo a su familia». De ahí la conveniencia de restituirles dichas enseñanzas. Pero en la parte relativa al mandato —la verdaderamente importante— de acuerdo con el título de la disposición, el término «seculares» se sustituía por «seculares», con lo que, en una interpretación amplia, el clero secular podía concurrir a las oposiciones.

Sutilezas legales aparte, todo induce a pensar que no sólo en las citadas 95 escuelas de latinidad y retórica, sino también en el resto de los existentes, el número de clérigos y miembros de órdenes religiosas debió ser bastante elevado, sin que las reformas afectaran a tal circunstancia. Al igual que tampoco fue posible, como se pretendía, reducir su número, modificar sustancialmente sus métodos y contenidos o terminar con la existencia de «leccionistas sin título». En definitiva, en estas enseñanzas el Estado se limitó a regular algunas cuestiones generales con escasa eficacia, dejando su aplicación y gestión en manos de las oligarquías locales, órdenes religiosas, clero y gremios o colegios de preceptores ³⁶.

El único intento de configurar una red pública de centros de enseñanza secundaria con los edificios, bienes y rentas de los jesuitas fue la creación de los Reales Estudios de San Isidro (1770) y de los Seminarios de Nobles de Madrid (1767), Barcelona (1768), Valencia (1772) y Vergara (1779), con un carácter más o menos abiertamente seclar según los casos. Pero sólo en el primero —Reales Estudios— se convocó una oposición pública de ámbito nacional a la que concurren excelentes candidatos de todo el país. De hecho, además, por las vinculaciones con el ejército del Seminario de Nobles madrileños, la decadencia y cierre del de Barcelona, la dirección

³⁵ AGUILAR PIÑAL, F.: «La Real Academia Latina Matritense en los planes de la Ilustración». *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, t. III, 1968, pp. 183-217 (referencias en p. 197).

³⁶ En Francia la expulsión de los jesuitas, en 1762, abrió el debate sobre la exclusión o no del clero secular y regular de la enseñanza, en especial de las órdenes y congregaciones religiosas. De los 105 colegios que tenía dicha orden ocho fueron suprimidos y alrededor de una tercera parte de los restantes pasaron a manos de órdenes y congregaciones (CHARTIER, E.; COMPERE, M. M., y JULIA, D.: *L'education en France du XVI^e au XVIII^e siècles*. París, SEDES, 1976, pp. 210-211).

eclesiástica y aire militar del de Valencia y las peculiares relaciones del de Vergara con la Sociedad Económica Bascongada, sólo los Reales Estudios responden al modelo de centro estatal con profesores seculares ³⁷.

En comparación con lo acaecido en Portugal, el extrañamiento de los jesuitas fue, pues, una oportunidad perdida para configurar un sistema educativo estatal, uniforme, secular y centralizado. Y ello, como es obvio, con independencia del criterio o juicio que se tenga sobre la bondad o maldad de dicha configuración y sistema. Fue, además, la gran oportunidad perdida, ya que ésta sería la única ocasión en la que el impulso reformista inicial se mostró decidido y radical en sus propósitos. La idea de un plan general y uniforme de creación de una red escolar gestionada y financiada por el Estado era por entonces ajena a la mentalidad de nuestros políticos ilustrados ³⁸. Su modelo de extensión y difusión de la enseñanza se inclinaba por la regulación, control, promoción y fomento de las actividades ajenas, preferentemente de la nobleza, clero, funcionarios, oligarquías locales (sociedades económicas), después de los colegios, academias o gremios de profesores y sólo en último término de la burguesía (juntas de comercio).

LA POLITICA EDUCATIVA ILUSTRADA (II): ESTRUCTURAS, AGENTES Y FINANCIACION DE LAS REFORMAS

El argumento o motivo central de uno de los trabajos al principio citados ³⁹ era la contraposición y desfase en cada uno de los niveles educativos, desde la universidad a las primeras letras, entre las propuestas o proyectos de reformas de los ilustrados, su recepción y expresión normativa desde el poder político y su aplicación real. Entre proyectos, legislación y

³⁷ Desde la perspectiva en que nos hemos situado (la génesis y consolidación de un sistema educativo nacional-estatal), rehuimos un análisis detallado de la creación, profesorado, plan de estudios, características, evolución, etc., de estos centros. Sobre el particular, véanse las aportaciones de AGUILAR PIÑAL, F.: «Los Reales Seminarios de Nobles en la política ilustrada española». *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 356, 1980, pp. 329-349, y «Entre la escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII». *La educación en la Ilustración española*, *ob. cit.*, pp. 225-243; PESET, J. L.: «Ciencia, nobleza y ejército en el Seminario de Nobles de Madrid (1770-1788)». *Mayans y la Ilustración*. Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, 1981, t. II, pp. 519-535; SIMÓN DIAZ, J.: *Historia del Colegio Imperial de Madrid*. Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1959, t. II, y VIÑAO FRAGO, A.: *Política y educación...*, *ob. cit.*, pp. 58-70.

³⁸ Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que el *Essais d'éducation nationale et plan d'études pour la jeunesse*, de La Chalotais es de 1763, que fue redactado con motivo de la expulsión de los jesuitas en Francia y que sería traducido al holandés en 1767, al ruso en 1770 y al alemán en 1771. Una traducción al castellano de dicha obra realizada por Inocencio de Camón y dedicada a Campomanes, está fechada en 1768 (Archivo del conde de Campomanes, 13-31).

³⁹ VIÑAO, A.: «Las reformas de la Ilustración: proyectos y realidades, obstáculos y resistencias», *ob. cit.*

realidad. En este último caso, por simple marcha atrás, contrarreforma o derogación expresa de lo legislado; por inaplicación, olvido, lentitud o incapacidad de gestión (organizativa, personal, financiera), o también por inadecuación entre los objetivos y los medios propuestos ⁴⁰. Analizábamos, asimismo, en dicho trabajo, las limitaciones ideológicas y prácticas de las reformas ilustradas y los obstáculos y resistencias que encontraron, con referencias expresas a acontecimientos entre sí relacionados: la Inquisición, el impacto regresivo y paralizador de la Revolución francesa sobre las reformas y las persecuciones de que fueron objeto ilustrados, neojansenistas y reformistas entre 1798 y 1802. Y ello, por no aludir a la crisis total abierta por la guerra de la Independencia, en 1808, que el país no empezaría a superar, al menos en cuanto a la educación se refiere, hasta unos treinta años más tarde. En definitiva, pretendíamos mostrar cómo la ausencia de estructuras, agentes y recursos, en relación con los objetivos propuestos, en general o en cada caso concreto, impedía su realización. Cómo las reformas educativas ilustradas exigían modificaciones profundas en el aparato estatal y la paralela configuración de una Iglesia nacional («un clero ilustrado» como eufemísticamente pedía Floridablanca) o la desamortización de sus bienes. Que, en palabras de Manuel de Puelles, ni la «estrategia de la destrucción» ni la de «la sustitución» eran posibles sin cambios políticos de más amplio alcance ⁴¹.

¿Cuáles eran las *estructuras* y *agentes* con que contaban los ilustrados para llevar a cabo sus reformas? En cuanto a la administración central, uno de los aspectos característicos de la política carlotercerista fue el ascenso de las secretarías de estado y del despacho, en detrimento de los tradicionales consejos que, privados de buena parte de sus atribuciones gubernativas, quedaron en la práctica reducidos a las de indole judicial. Dicho proceso, como se ha señalado recientemente, se realizó sin un plan prefijado, es decir, mediante ensayos, tanteos, órdenes y contraórdenes que sólo favorecían la confusión ⁴².

Al menos en teoría, el carácter unipersonal de las secretarías tenía que contrastar, por su agilidad, con la lentitud burocrática de los órganos colegiados que eran los consejos (consultas, dictámenes, convocatorias, acuerdos...). Pues bien, en este doble dispositivo estructural y en el contexto del proceso de fortalecimiento de las secretarías, los asuntos relativos a la en-

⁴⁰ Como decía TRAGGIA, J. (*Idea de una feliz...*, *ob. cit.*, fols. 38 vto.-39), por ejemplo, «mandar de repente dar una filosofía fundada sobre las matemáticas», como se había hecho o pretendía hacerse en las facultades de artes, «a los que nunca pensaron en este estudio es pedir un imposible», y «permitir hacer la oposición por el método antiguo, para desempeñar otro totalmente diverso, era borrar con ambas manos lo que se escribía con una».

⁴¹ DE PUELLES BENITEZ, M.: «La reforma educativa del liberalismo español (1812-1857): un enfoque político». *Educación e Ilustración...*, *ob. cit.*, pp. 405-429 (referencia en p. 40).

⁴² GONZALEZ ALONSO, B.: «El fortalecimiento del Estado borbónico y las reformas administrativas». *Carlos III y la Ilustración*, *ob. cit.*, t. I, pp. 83-96 (referencia en pp. 91-92).

señanza quedaron en manos del Consejo de Castilla (donde las figuras destacadas serían Campomanes y Floridablanca, este último desde 1766 a 1772), justo el único consejo que frente a la Secretaría de Gracia y Justicia (a cargo de Roda desde 1765 a 1782, y Floridablanca, ya secretario de Estado y Guerra, desde 1782 a 1787) conservó mayor poder como «instancia de planificación e instrumentación normativa de la política interior ilustrada»⁴³. Todo ello, con independencia de los conocidos problemas derivados de la falta de coordinación entre los mismos consejos y, como no podía ser de otro modo, entre los consejos y las secretarías. La Junta Suprema de Estado, creada por Real Decreto de 8 de julio de 1787, bajo la dirección efectiva de Floridablanca, sólo intentaba coordinar, sin funciones decisorias, las diferentes secretarías. Su supresión, por Real Decreto de 28 de febrero de 1792, dio al traste con esta posibilidad.

Los agentes territoriales del poder central —intendentes, corregidores y tenientes o alcaldes mayores—, distribuidos en una división provincial escasamente uniforme (también contestada en los proyectos de reforma ilustrados), carecían de competencias directas o de gestión en materia educativa. En todo caso, de fomento, información y control, aunque sus preocupaciones y asuntos fundamentales se referían a hacienda, guerra, policía y justicia. Sus escasas intervenciones en el campo educativo eran consecuencia de estas competencias generales o de órdenes concretas emanadas del poder central en relación con una cuestión determinada, casi siempre en demanda de datos o informes. Sólo al final del reinado de Carlos III, los epígrafes XXVIII y XXIX de la Real Cédula de 15 de mayo de 1788, por la que se aprobaba la «Instrucción... que deberán observar los corregidores y alcaldes del reino», atribuyó de un modo general, a los primeros, el cuidado, control y vigilancia sobre la conducta de los maestros, los informes de las justicias de los pueblos sobre los candidatos a maestros y el cumplimiento de las restrictivas normas sobre ubicación de los estudios de gramática. Todo ello, además, entre un variado conjunto de competencias cuya misma amplitud y dispersión, en relación con la organización y medios de que disponían, aseguraba su no ejercicio.

Por otra parte, nada hay entre las «Instrucciones» anexas a las reales cédulas de 1768 y 1769, que establecían los alcaldes de cuartel y de barrio en Madrid y otras ciudades, que haga pensar en una responsabilidad o atribuciones generales relacionadas con la enseñanza. Y ello pese a la existencia, entre los papeles del archivo del conde de Campomanes de unas «Instrucciones» manuscritas «a los alcaldes de barrio sobre la educación de los niños», documento sin fecha, adoptado en el contexto de una política más amplia de recogimiento y control de los niños de cinco a doce años que vagaban «por las calles», que es dudoso tuviera efectividad al-

⁴³ *Ibid.*, p. 92.

⁴⁴ Archivo del conde de Campomanes, 13-35.

guna ⁴⁴. Tampoco parece que fueran éstas —las cuestiones educativas— las que estuvieran en la mente de quienes determinaron las competencias de los diputados y personeros del común. Los asuntos fiscales, de abastos y propios, quintas, policía urbana, orden público, justicia y recogida y control de pobres y vagos —sin entrar ahora en su eficacia real en relación con los propósitos gubernamentales— fueron sus principales áreas de actuación ⁴⁵.

De aquí que cuando por Real Cédula de 12 de julio de 1781 se comunica que las «justicias» deben cuidar de que los padres «pudientes» recojan y eduquen a sus hijos y que los «magistrados políticos» deben suplirles, en esta tarea, cuando se tratase de huérfanos o hijos de padres «viciosos», esta disposición —de la que se ha dicho que implantaba por primera vez la obligatoriedad escolar en España— hay que insertarla en el marco de una política general asistencial y de control laboral e ideológico de la infancia, que no implicaba la directa intervención estatal en el proceso de escolarización, sino que declinaba dicha responsabilidad en las familias y en diversos cuerpos u organismos religiosos (clero secular y regular), particulares (fundaciones), profesionales (gremios o hermandades de maestros), públicos (municipios) o semipúblicos (sociedades económicas, juntas de caridad). No sorprenden, por ello, esa tasa de escolarización de alrededor del 23 % de la población de seis a trece años en 1797 o los duros párrafos con que Pasqual Vallejo y Joaquín Traggia describen la situación y cualidades de las escuelas y maestros de primeras letras en la última década del XVIII ⁴⁶.

Lo más significativo no era, en todo caso, ese desfase entre lo prescrito y lo vivido, en palabras de Joël Saugnieux ⁴⁷, sino la ausencia entre los políticos ilustrados (no entre algunos de los reformistas) de la idea de que la educación era un asunto nacional que requería la intervención directa del Estado. Y ello pese a las solemnes declaraciones sobre la importancia de la primera educación para la religión y el Estado, al estilo de la efectuada en las Instrucciones de 1788 a los corregidores y alcaldes mayores. Esta ausencia explica, entre otras cosas, el fracaso del intento de extender al resto del país los métodos de las ocho «escuelas reales» —el único ejemplo de escuelas de primeras letras costeadas por el Estado—, creadas en Madrid ya en el reinado de Carlos IV, en 1791, o, como decían Vallejo y

⁴⁵ Sobre las facultades de los diputados del común, síndico personero y alcaldes de cuartel y barrio, véase GUILLAMON, J.: *Las reformas de la administración local durante el reinado de Carlos III*. Madrid, Instituto de Estudios de la Administración Local, 1980, pp. 131-262 y 295-303.

⁴⁶ Como indica TRAGGIA, J. (*De la educación. ob. cit.*, epígrafe 29), las «providencias» tomadas para asegurar, mediante el examen de los candidatos aspirantes a maestros, que la enseñanza no se entregaba «a cualquiera» no podían «tener efecto cumplido». Sin retribución y sin honor no era posible «hacer apetecible el empleo a personas idóneas».

⁴⁷ SAUGNIEUX, J.: *Les mots et les livres*. Lyon, PUL, 1986.

Traggia, que los maestros no fueran agentes de la Ilustración e ideas gubernamentales, que no conocieran —ni por tanto transmitieran— la legislación, principios y constitución del país y las miras del gobierno. En definitiva, que no existiera un plan de educación nacional.

No llegó a constituirse, pues, a diferencia del modelo portugués, una estructura administrativa especialmente encargada de las cuestiones educativas. Por ello, ante el fracaso y ausencia de «plan» en las reformas emprendidas, Pasqual Vallejo en su *Discurso* proponía que una junta de 10 ó 12 «sujetos escogidos por su literatura, buen juicio y patriotismo» se encargara de llevar a cabo su «arreglo metódico» de la educación ⁴⁸, y Joaquín Traggia, en su *Idea*, de la misma fecha, que la Academia de Ciencias a ubicar en Madrid fuera un «consejo supremo bajo cuya inmediata inspección trabajarán las academias» universitarias y, bajo éstas, las juntas de partido allí donde hubiere estudios de gramática, de las que dependerían estos estudios y los de primeras letras. Como decía el mismo Traggia,

«la obra más importante de nuestro proyecto es la reunión metódica de todas las partes de la educación pública bajo una sola cabeza que pueda poner en acción todos los talentos nacionales. Todo lo demás es accesorio» ⁴⁹.

La ausencia, entre los políticos ilustrados, de una concepción nacional-estatal de la educación y la paralela debilidad estructural general y específica en relación con dicho asunto, explica, asimismo, que las reformas vayan ligadas, desde sus orígenes, a un personaje o agente circunstancial a quien se encarga su planteamiento o ejecución (Pérez Bayer para los colegios mayores, Mayans para la universidad, y Olavide y Tavira para las universidades de Sevilla y Salamanca, respectivamente); que afecten, por separado, sólo a establecimientos concretos (Reales Estudios de San Isidro, Real Instituto Asturiano); que se busque más la promoción y el fomento (sociedades económicas) que la actuación directa; y que las reformas, en suma, produzcan una impresión general de dispersión e intermitencias, de avances y retrocesos. Esclarece también, descendiendo a detalles significativos, las dificultades e ineficacia del aparato estatal para obtener datos e información —en 1763, 1767, 1772, 1776 y 1777— sobre el número, estado, situación y rentas de las escuelas de latinidad existentes o —en 1790— para conocer cuales eran las necesidades del país en la enseñanza de las primeras letras ⁵⁰. Ayunos de información, con una estructura administrativa tradicional, lenta y no coordinada, sin agentes territoriales

⁴⁸ VALLEJO, P.: *Discurso sobre la necesidad...*, *ob. cit.*, p. 110.

⁴⁹ TRAGGIA, J.: *Idea de una feliz...*, *ob. cit.*, fol. 54 vto.

⁵⁰ En relación con las escuelas de latinidad, véase AGUILAR PIÑAL, F.: «La Real Academia Latina Matritense...», *ob. cit.* En cuanto a la enseñanza de las primeras letras, nos referimos a la Real Orden de 6 de mayo de 1790 que mandaba a los corregidores y alcaldes mayores informar de la falta de escuelas de niños y niñas, así como de las reglas y métodos en ellas seguidos.

específicos para estas cuestiones y con agentes generales más preocupados por otros asuntos, cualquier reforma estaba abocada al fracaso.

Pero ¿contaban acaso con *recursos*? Un somero repaso de los arbitrios o fondos con que se financiaron o proyectaban financiarse los nuevos establecimientos y reformas muestra como, en su gran mayoría, eran impuestos indirectos sobre el consumo o detracciones ocasionales y específicas sobre determinadas rentas —en buena parte eclesiásticas—, aportaciones familiares, bienes municipales o de los establecimientos mismos, temporalidades de los jesuitas y, en último término, las aportaciones voluntarias de la nobleza, clero y clases acomodadas, bien con carácter particular o a través de una entidad determinada (sociedades económicas y juntas de caridad sobre todo).

Ello indica dos cosas. Una, la primera, que a la debilidad institucional y organizativa, ausencia de una idea de educación nacional y reformas intermitentes y aisladas, correspondían unos recursos provisionales y dispersos, de asignación específica, inseguros y en ocasiones no realizables —como sucedió en el plan Olavide para la universidad de Sevilla, de 1769, con las rentas de cuatro canonjías cuya cuantía y pago dependían de voluntades ajenas—. Es decir, no existió un presupuesto estatal de educación —el primero, al menos sobre el papel, sería el elaborado por la Dirección General de Estudios, en 1822, durante el trienio liberal— y mucho menos un impuesto o asignación comprometida para tales fines —como en el caso portugués—, ni por tanto bases financieras homogéneas y estables. Esta es la razón por la que Floridablanca en esa apretada síntesis del reformismo ilustrado que es la *Instrucción reservada* de 1787 (epígrafes CXCIV y CXCv), situándose en la misma perspectiva general que años más tarde, ya en el siglo XIX, llevará a afrancesados y liberales a crear un ministerio de lo Interior o Fomento, al que correspondían los asuntos de instrucción pública, indica que para el «fomento de la población con el de la agricultura, el de las artes e industria y el del comercio», había que asignar un «uno por ciento» de las «rentas generales, provinciales, tabaco y demás, y del catastro y equivalente de los reinos de Aragón, Valencia y Cataluña», formando un fondo separado «depositado... fuera de tesorería general... fuera de contingencias y de ser empleado en otros fines», o sea un presupuesto específico y estable ⁵¹.

Pero además, como hemos indicado, la realización de las reformas ilustradas contaba, como pieza fundamental, con las aportaciones de la nobleza, clero y clases acomodadas, con determinadas rentas eclesiásticas y con la utilización, como agentes, del clero secular e incluso regular, en especial en la educación del pueblo y en la enseñanza de la agricultura y de

⁵¹ FLORIDABLANCA: *Escritos políticos. La Ilustración y el Memorial*, edición, estudio y notas biográficas a cargo de J. Ruiz Alemán, Murcia, Academia Alfonso X el Sabio, 1982, pp. 190-191.

las primeras letras. Pueden señalarse excepciones a este criterio, por ejemplo, la propuesta de Cabarrús de una educación nacional, pública y laica, o incluso matices, pero según ha mostrado Jean-René Aymes⁵², tanto Arroyal como Floridablanca, Campomanes, Jovellanos, Sarmiento y el Olavide de *El Evangelio en Triunfo*, reservaban un papel fundamental al clero —y a sus edificios y rentas— en sus programas de reforma. A estos nombres podrían añadirse los aquí ya citados de Vallejo y Traggia o también alguna otra obra no analizada por el profesor Aymes, por ejemplo, el *Discurso sobre la educación de los labradores españoles* de Campomanes⁵³. Pero es el título del epígrafe XXVI de la *Instrucción reservada* de Floridablanca, de 1787, el que mejor resume esta segunda cuestión: «Necesidad de que el clero sea ilustrado»⁵⁴. Necesidad inexcusable e imperiosa. De ese modo se dispondría de un agente menos gravoso para el erario público y de una estructura, la única estructura territorial consolidada, con su red de parroquias, ermitas y conventos, es decir, de edificios y personas. Asimismo, sólo ese clero ilustrado estaría dispuesto a poner las rentas eclesiásticas, limosnas, obras pías, mandas y legados —que mantenían, según los ilustrados, no sólo a vagos y pobres sino también a un clero ocioso— a disposición de ese programa ilustrado que pretendía formar un pueblo fiel, disciplinado y laborioso. La ilustración del clero —como la de la nobleza— era muy necesaria; pero también sus edificios y rentas. Sin ellos no había reforma posible. La *formación del clero* y como veremos, en último término, la idea de un clero nacional, era pues uno de los objetivos fundamentales. A su realización se dirigía la Real Cédula de 11 de agosto de 1768, sobre erección de seminarios conciliares, dictada en el contexto del conjunto de medidas adoptadas tras la expulsión de los jesuitas.

¿Qué se pretendía con dicha disposición? En síntesis, el control estatal sobre los seminarios a fin de asegurar que se excluía de los mismos al clero regular, que el número de clérigos era el exigido por las estrictas necesidades parroquiales y pastorales, que estos establecimientos sólo admitían alumnos internos que fueran a seguir la carrera eclesiástica (cuestión relacionada con la no concesión de grados universitarios en los seminarios, acordada por una Real Provisión de 11 de marzo de 1771) y que se impartía una formación regalista e ilustrada.

¿Cuál fue el grado de cumplimiento de estos objetivos? En aquellos seminarios en los que se llevaron a cabo reformas que podríamos calificar de ilustradas, sólo se aseguraba una formación de tal índole, pero ninguno de los otros objetivos. Y ello con el apoyo y beneplácito del poder civil que, a partir de 1777, fue concediendo seminario por seminario, el privilegio de

⁵² AYMES, J. R.: «Les “ilustrados” espagnols face au clergé et à l’enseignement de la religion dans les écoles élémentaires et techniques». *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII siècle à nos jours*. Université de Tours, CIREMIA, 1986, pp. 41-64.

⁵³ Archivo del conde de Campomanes, 24-7.

⁵⁴ FLORIDABLANCA: *Escritos políticos...*, ob. cit., p. 107.

incorporar los estudios en ellos cursados a alguna de las universidades próximas e incluso, en algún caso, la colación de grados universitarios. Tales disposiciones convertían en papel mojado el objetivo de reducir estos establecimientos a la mera formación de los eclesiásticos estrictamente necesarios o la prohibición de admitir alumnos externos. Fue así como los seminarios vinieron a convertirse, en el siglo XIX, en centros de enseñanza secundaria en clara contradicción con ese principio general de secularización que con tanta ligereza se imputa a las reformas ilustradas. El efecto conseguido, a causa de su fortalecimiento y reforma, fue justamente el contrario: un efecto inicialmente no querido.

El logro de dichos objetivos quedó, además, supeditado a la voluntad y parecer episcopal. Y ello no tanto por rectificación legal de lo dispuesto —una Resolución de 1779 devolvió, por ejemplo, a los prelados la facultad de nombrar a los superiores de los seminarios que la Real Cédula de 1768 había atribuido al Consejo de Castilla, previa terna e informe episcopal⁵⁵—, cuanto por la ausencia de voluntad política para llevar la cuestión a sus últimas consecuencias, como años más tarde haría José II en Austria. Para el clero regular estas últimas consecuencias no eran sino las que Traggia proponía en su *Idea* dirigida a Floridablanca, en 1791. En un régimen de libertad de enseñanza, pensaba el entonces todavía escolapio, no faltarían razones para negar la utilidad de los regulares, pues «sin temeridad» podría sospecharse que infundirían «a sus alumnos el espíritu de partido y las máximas que les interesen, sean o no muy conexas con las ideas del gobierno». Al reglarse, en su plan, los estudios «a voluntad del gobierno, sólo en el caso de desobediencia, sería pernicioso fiar la educación a los regulares». Como no era «creíble esta rebeldía», ya que en tal caso sería «necesaria su supresión», el gobierno podría «sacar mucho partido» de los mismos «ya por ser más barata su enseñanza, ya por tener menos motivos de distracción»⁵⁶.

ILUSTRACION Y LIBERALISMO: LA FORMACION DE UN SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

En su trabajo sobre la Ilustración en Austria, Ernst Wangermann contrapone el punto de vista de los historiadores católicos de ideas conservadoras, para quienes dicho movimiento fue algo totalmente ajeno a las genuinas tradiciones austriacas, importado del exterior y anticatólico, con el de los historiadores liberales y anticlericales que, impregnados de la tradi-

⁵⁵ MARTIN HERNANDEZ, F., y MARTIN HERNANDEZ, J.: *Los seminarios españoles en la época de la Ilustración*. Madrid, CSIC, 1973, p. 132.

⁵⁶ TRAGGIA, J.: *Idea de una feliz...*, *ob. cit.*, fols. 44-44 vto.

ción nacionalista de la «Gran-Alemania», contemplan la Ilustración austriaca como un pálido reflejo o imitación de la alemana ⁵⁷.

Limitada ya totalmente en España la similar opinión católico-conservadora a unos pocos e irreductibles historiadores, permanece todavía, en parte como residuo e influjo inconsciente de dicha opinión, una idea no matizada ni contrastada —algo exagerada incluso— sobre esa pretendida centralización, uniformidad y secularización que, según parece ser, los ilustrados promovieron por doquier. Ello resulta cierto si atendemos a las propuestas y proyectos o a la legislación e informes, al medio urbano y a determinados círculos o grupos de funcionarios, nobles, clérigos, hombres de letras, científicos, fabricantes y comerciantes. Pero no lo es tanto cuando la realidad en su conjunto, sobre todo la realidad cotidiana, se convierte en el centro de atención. Tampoco cuando nos situamos, como aquí hemos hecho, en la perspectiva de la formación y consolidación del aparato estatal y del papel jugado por la educación —como causa y a la vez efecto— en dicho proceso. Y menos aún si comparamos la política educativa de los ilustrados españoles no digamos ya con la de Federico II de Prusia, sino con la de José II de Austria o la del marqués de Pombal en Portugal.

Situados en la larga duración, en esa línea de continuidad —la génesis y formación del Estado— que une las monarquías absolutas con el liberalismo decimonónico y el Estado del bienestar, la política educativa ilustrada hay que contemplarla, al menos en el caso español y en cuanto a los objetivos básicos, junto a otras similares: formar vasallos o súbditos —que no ciudadanos— fieles y laboriosos, amantes del rey y de la nación, disciplinados, útiles y productivos, sin poner en cuestión el orden estamental y las jerarquías establecidas y asegurando, a la vez, la preeminencia de esas nuevas clases acomodadas legitimadas por el saber o servicios prestados a la nación, al rey y al Estado, es decir, por la creación de cultura, poder y riqueza.

Sin embargo, la configuración de un sistema educativo al servicio de dichos objetivos, exigía, entre otros aspectos, estructuras estatales de financiamiento, gestión y control del citado sistema, una Iglesia nacional o la desamortización eclesiástica. También, más en concreto, la intervención estatal en la formación, selección y pago de los agentes docentes, así como la determinación de los métodos y contenidos (planes de estudio). Ello no era posible desde el mismo orden estamental que los ilustrados pretendían sostener y remozar. Tras las dos experiencias fallidas de 1812-1814 y 1820-1823 lo liberales aprenderían la lección. Como hemos mostrado en otro lugar ⁵⁸, el nacimiento y consolidación del nuevo sistema educativo liberal, en los años 1837-1857, fue precedido por una etapa (1832-1836) de normali-

⁵⁷ WANGERMANN, E.: «Reform Catholicism...», *ob. cit.*, p. 127.

⁵⁸ VIÑAO, A.: *Política y educación...*, *ob. cit.*, pp. 277-297.

zación política y configuración de las bases organizativas (Ministerio de Fomento con sus agentes territoriales, los subdelegados de fomento o gobernadores civiles, diputaciones, ayuntamientos) y económicas (desamortización) que hicieron posible dicho sistema. La lectura de las páginas que Blanco White y Gil de Zárate dedicaron, desde perspectivas muy diferentes, a las reformas ilustradas, confirma esa versión crítica que los liberales tenían acerca de su insuficiencia y debilidad, así como de la influencia negativa de la reacción contrarrevolucionaria y de la Inquisición o de las resistencias de los claustros universitarios y del clero regular ⁵⁹. Gil de Zárate y su plan de estudios de 1845 quedarían para la posteridad como los adalides de la centralización, uniformidad y secularización. Pero las palabras con que Blanco White terminaba su artículo resultarían más proféticas que las del alto burócrata de la educación, heredero del viejo programa ilustrado. Ni la Iglesia ni los liberales —los dos «bandos» enfrentados— tenían en su opinión «la más remota posibilidad de desarmar al adversario». La contienda debía continuar «por tiempo indefinido». También los acuerdos inestables y los compromisos. El precio a pagar por las reformas del período 1833-1845 fue el concordato de 1851 que integraba en ese sistema educativo en formación a aquellos sectores que más resistencia habían opuesto a la Ilustración y sus luces. También, por ambos bandos, el olvido y dejación de la enseñanza elemental —tal y como habían hecho los ilustrados— en manos de unos municipios esquilmados y el cacique o clero local, atendiendo con preferencia a la educación de los vástagos de aquellas clases, las acomodadas, con las que ilustrados y liberales se identificaban.

⁵⁹ BLANCO WHITE, J. M.: «Education in Spain». *The Quarterly Journal of Education*, vol. II, abril 1831, pp. 225-239 (la traducción de este texto, con una introducción previa, será publicada en *Historia de la Educación*, n.º 7, 1988), y GIL DE ZARATE, A.: *De la instrucción pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, t. I, pp. 41-84.

RACIONALIDAD TECNOLÓGICA Y TECNOCRACIA. UN ANÁLISIS CRÍTICO (*)

J. Félix ANGULO RASCO

«Hoy en día los sabios deben elevar la política al rango de las ciencias de la observación».

A. Comte (1822, p. 107)

El surgimiento de la ciencia positiva, su impresionante desarrollo, y las nuevas potencialidades que ha brindado al conocimiento humano, no ha estado nunca alejado de su interés rector por asegurar un futuro a la humanidad «digno» y racionalmente «legitimado». La posibilidad de explicar los acontecimientos en la naturaleza y la sociedad, y de ejercer el control y la previsión sobre los mismos, ha fomentado la esperanza en una efectiva organización definitivamente racional del orden y de las instituciones sociales. Comte (1844), ya en su «Discurso», además de señalar que lo «positivo» tiene que ver con lo «útil», afirmaba que la ciencia es el instrumento intelectual más adecuado para el «mejoramiento continuo de nuestra condición» (p. 58); estos argumentos fueron ampliados con anterioridad por Comte mismo en un extenso estudio, en el que bajo el significativo título de «Plan de trabajos científicos necesarios para reorganizar la sociedad» (1822), aseguraba, que el abandono del sistema antiguo, no significaba solamente la irrupción de la luz del conocimiento teórico-cienti-

(*) Quisiera agradecer a Antonio Diéguez la lectura previa de este trabajo, sus comentarios críticos y la sabrosa discusión a la que dieron lugar. También quiero agradecer a A. I. Pérez Gómez, J. Contreras Domingo y J. Barquín, las continuas discusiones, en nuestras tertulias de los domingos, sobre el espinoso tema de la tecnocracia en la educación y en la sociedad en general. Los errores no pueden ser más que míos.

fico, sino la certeza del «establecimiento de un orden regular y estable» (p. 84).

Cuando Comte deposita su confianza en el conocimiento teórico, como motor de la «práctica» racional [o «política práctica», como la denomina exactamente (1822, p. 84)], conjuga todas las aspiraciones que antes que él, Bacon, Hobbes, Condorcet, Maquiavelo, y posteriormente Mill, desearon ver realizadas (Timasheff, 1955; Winch 1958; Habermas, 1973; Fay, 1975). El conocimiento teórico es, pues, el foco de ordenación de la «vida práctica», el origen del *modus operandi* con el que desvelar y transformar la irracionalidad de la vida humana en sociedad, hacia una vida científicamente ordenada.

Sobre esta firme roca se han apoyado especialmente durante el siglo XX, y a caballo de la consagración de las ciencias sociales [y con el refrendo manifiesto del desarrollo industrial; véase Fay (1975, p. 49 y ss.)], todas las propuestas surgidas desde la «conducta lógica» de Pareto (Winch, 1958, p. 90 y ss.), hasta la «ingeniería social fragmentaria» de Popper (1957), y la más reciente «sociedad experimental» de Campbell (1969). Los argumentos repiten en general el ideal positivista de Comte: sólo un conocimiento teórico-experimental válido representa la seguridad de un orden social racional, y a *fortiori* la esperanza en un progreso humano seguro (en cuanto no ideologizado) y sistemático (en cuanto científico) (Bernstein, 1976, p. 52 y ss.). De esta manera es como la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico se desnivela en favor del primero: la verdad de la teoría es concluyentemente la verdad de la práctica. El poder instrumental de las ciencias sociales es, al igual que en las ciencias físico-naturales en relación al mundo material, el fundamento de la racionalización social (Weber, 1922-69, 1974; Durkheim, 1974).

Pero, ¿cómo ha incidido la teoría sobre la práctica estimulando dicho desequilibrio? ¿A través de qué resquicios epistemológicos la teoría determina a la práctica? ¿Qué consecuencias origina la dependencia del conocimiento práctico con respecto al conocimiento teórico? Todas estas son las preguntas que mi trabajo intenta dilucidar. Sin embargo, me gustaría presentar de modo sinóptico las tres claves argumentales que forman la columna vertebral de la racionalidad técnica, y que, posteriormente, serán analizadas y criticadas.

En primer lugar, asumir que es la teoría el foco absoluto de racionalización, devuelve una imagen «menguada» del acontecer práctico. La práctica queda muda en cuanto a su interés, frente a una teoría que no sólo habla más alto y con más «razón» que aquélla, sino que además la determina hasta sus cimientos. En la comprensión de la práctica como prolongación *instrumental* de la teoría, se encuentra una de las mayores pérdidas, como ha sabido ver Habermas (1963), que podamos imaginar. El precio que la práctica humana ha de pagar por los servicios que la teoría le presta, no es otro que la disolución de su fundamento verdaderamente normativo

(Gadamer, 1974, 1976, 1977). Si la teoría científica y el conocimiento experimental cumplen una función afirmativa y «crítica», indicando, estimulando, o autorizando las elecciones, las decisiones y las actuaciones prácticas, lo hacen bajo la coartada de una disolución de las características ético-morales de las mismas.

En segundo lugar, la base epistemológica en la que el enmudecimiento de la práctica se realiza, se encuentra justamente en el paralelismo entre la «explicación científica» y la «prescripción de la acción», en el sentido de que los enunciados nomológicos de la ciencia son la justificación última de los enunciados nomo-pragmáticos de la acción informada. Con ello, el interés técnico instrumental desarrollado con éxito por las ciencias fisico-naturales, se traslada *mutatis mutandis*, como el interés de las ciencias sociales positivistas y neopositivistas. La práctica se convierte radicalmente en «técnica», y el control experimental en control social (Habermas, 1963, 1968; Fay, 1975).

En tercer lugar, si la racionalización del mundo social equivale a su transformación científico-técnica, la conducta racional se desarrolla entonces según recomendaciones técnicas. Sin embargo, las recomendaciones técnicas son *normativamente neutrales*; es decir, el patrón de elección, de decisión y acción, no se constituye desde los supuestos de un interés ético, sino desde la legitimidad que brinda la incontestable fuerza lógico-empírica de las leyes sociales experimentales. Más allá de ellas, más allá de lo que «la necesidad de la naturaleza» permite, no existe más que el páramo desolado del irracionalismo subjetivo.

«Todas las preguntas prácticas que no puedan responderse de modo suficiente mediante recomendaciones técnicas, sino que requieren también una autocomprensión en una situación concreta, sobrepasan desde el principio el interés del conocimiento investido de ciencia empírica» (Habermas, 1963, p. 262).

La verdad de la teoría es la verdad de la práctica, porque ésta no puede más que acatar el marco coactivo de las posibilidades fácticas que el señorío de la razón instrumental propone. Los fines últimos, los valores humanos, las razones éticas, pierden su legitimidad y su *racionalidad*, en favor de un ideal de sociedad tecnocrática de expertos «científicamente informados».

Estas son muy someramente, como decía, las tres líneas argumentales principales que desde la concepción positivista pueden ser trazadas con respecto a la racionalidad de la acción: por lo mismo el análisis de una racionalidad alternativa, que se compadezca con la normatividad y eticidad humana, tiene no sólo que deshacer estas pretensiones argumentativas, y atenuar sus consecuencias, sino replantear incluso el lugar del pensamiento tecnológico en nuestra sociedad. En esta tesitura se debate el sentido que la relación teoría y práctica tiene para los seres humanos.

En las páginas siguientes intento desbrozar de modo pormenorizado todo este panorama epistemológico y social. Para ello parto de una pregunta aparentemente insignificante (¿cuál es la acción más racional?), y paso a despejar desde ella las tinieblas retóricas que envuelven al discurso tecnológico. El resultado de estas indagaciones, como se verá más tarde, conduce a la necesidad de un nuevo replanteamiento en profundidad de la racionalidad, desde la atalaya de una acción humana comunicativamente fundada.

LA ACCION MAS RACIONAL

Si aceptamos la prescripción de Mosterín (1973, p. 458), la racionalidad «práctica» se predica de decisiones y conductas, al contrario de la teórica, que lo hace de creencias y opiniones. ¿Cuáles pueden ser pues las razones de una «práctica» racional? ¿Qué criterios utilizar para racionalizar una acción o para cuestionarla? ¿Cuál es la acción más racional?

Mosterín nos da la clave (1973, p. 471). Un individuo «X» —afirma— es racional en su conducta si y sólo si:

1. X tiene una clara conciencia de su fines.
2. X conoce (en la medida de lo posible) los medios necesarios para conseguir esos fines.
3. En la medida en que puede, X pone en obra los medios adecuados para conseguir los fines perseguidos.
4. En caso de conflicto entre fines de la misma línea y de diverso grado de proximidad, X da preferencia a los fines posteriores.
5. Los fines de X son compatibles entre sí.

Vemos que «X» necesita no sólo el conocimiento más preciso posible de los fines que pretende, y que de manera no trivial, son el motor de sus acciones; le es urgente, además, un conocimiento más o menos pormenorizado de los medios a su alcance, que le permitan el logro del fin o fines propuestos. Por otro lado, el individuo tiene que tener la «voluntad» suficiente de emprender dichas conductas; y deberá elegir siempre, los fines últimos, en caso de que se le presente un conflicto cualquiera por el que tenga que decidir; teniendo en cuenta que ninguno de los fines propuestos sean antitéticos o incompatibles.

Aunque los fines y su caracterización, como luego veremos, son un componente sustancial y controvertido de las acciones y las conductas, la razón práctica ha de vérselas especialmente con los medios; es decir, tiene que encarnarse en un «método», en una «estrategia» para «maximalizar» la consecución de los fines. En este punto, la razón práctica depende de la teórica —continúa afirmando Mosterín (1973, p. 472)—, pues es esta última la que determina tanto el fin, como la «elección» y «construcción» de los medios.

En realidad, poco hemos avanzado hasta ahora, pues el esquema del que disponemos es demasiado abstracto y excesivamente formal como para sacarle el máximo partido. Varias son las cuestiones que todavía quedan por dilucidar: ¿Cómo saber que los medios que conocemos, de los que podemos disponer, son los mejores; es decir, los más racionales? ¿Cómo elegir entre unos medios ya seleccionados el más apropiado, el más conveniente para la consecución del fin deseado? ¿Cómo, pues, saber que nuestra «conciencia del fin», no es disparatada o simplemente resultado de un extravío de la razón?, o más genéricamente ¿sobre qué bases *decidir* frente a los posibles cursos de acción?

Quizá debamos acometer todas estas interrogantes desde otra perspectiva que, por supuesto, no contradiga lo que hasta aquí hemos admitido. Repito que lo que más nos interesa ahora es algo tan concreto como lo siguiente: ¿Qué normas debemos tener en cuenta para que nuestras acciones sean racionales, y no meramente debidas a la intuición, la arbitrariedad, o la costumbre producto de la historia personal o de las colectividades en las que vivimos?

Pues bien, Bunge (1980, p. 694 y ss.) señala que todo interés orientado al conocimiento y prescripción de las acciones, sean éstas cuales fueran, «aspira a ofrecer normas estables de comportamiento humano con éxito»; estas normas son reglas, reglas prescriptivas de los cursos de acción, que nos descubren cómo proceder para «conseguir un objetivo *predeterminado*» (1969, p. 694) ¹. Las reglas, que norman la acción, son de muy diverso género. Pero ya sea de uno u otro, una regla es siempre «una instrucción para realizar un número finito de actos en un orden dado y con un objetivo también dado» (1969, p. 694). A diferencia de las fórmulas legaliformes, que nos dicen «cuál es la forma de hechos posibles» (más o menos verdaderos), y que tiene su alcance en la «realidad entera», el ámbito de las reglas queda restringido a lo humano (individuo o colectividad), puesto que, añade Bunge (1969, p. 694), «son los hombres, y no las estrellas, los que pueden obedecer las reglas y violarlas, inventarlas y perfeccionarlas».

Pero como las reglas, por así decir, *pretenden normativizarnos*, es decir, normar nuestras acciones, deberíamos hacer uso sólo de aquellas que estén fundadas, a las que y de las que podamos conocer sus razones. Pero para que una regla pueda «dar razones» —sugiere Bunge— deberá satisfacer la siguiente definición:

«Una regla es fundada si y sólo si se basa en un conjunto de fórmulas de leyes capaces de dar razón de su efectividad» (1969, p. 695) ².

Esto es así porque, como afirmamos antes, sólo las fórmulas legaliformes dan razón correcta y válida de los hechos, y en nuestro caso, por ejem-

¹ La cursiva es mía.

² Para parecidos argumentos puede consultarse, del mismo autor, las siguientes obras, BUNGE (1966, 1972, 1980).

plo, «del hecho de que la regla funcione». Dicho en otros términos: la visión de la realidad que las *leyes causales* (sean de la naturaleza o de la sociedad) nos ofrece, es cognitivamente mucho más profunda, más exacta y más «informativa» que, por ejemplo, la visión que nos ofrezca la intuición o la opinión. Son las leyes las que pueden ayudarnos, por la posición privilegiada que detentan sobre los hechos, en el momento de actuar, de decidir o de intervenir.

Creo que deberíamos detenernos y reflexionar un momento en lo siguiente: el conocimiento producto de las disciplinas científicas (incluidas las sociales) y desde una posición estrictamente positivista, es, como sabemos, un conocimiento nomológico-causal, en el mejor de los casos, explicativo-descriptivo siempre. Describe la naturaleza y la sociedad, haciéndonos ver, señalándonos, las leyes que la rigen, o explicando cómo es, cuales son sus elementos constitutivos, etc. Sin embargo, el conocimiento práctico —el conocimiento de las reglas de acción— es normativo. Nos indica las reglas adecuadas que *debemos racionalmente* utilizar en los cursos de acción que emprendamos.

Aparentemente, la frontera entre uno y otro, entre conocimiento científico y conocimiento práctico, parece insalvable, y quizá llevados por un deseo «irracional» de ser razonables, podamos permitirnos la licencia de obviar, no plantear o incluso enmascarar este problema. Pero no. Aunque la diferencia no puede ser ocultada, podemos sin mayor problema superarla, por lo que puede ser entendido como una *semejanza formal* entre uno y otro.

Veámoslo: Una predicción científica, fruto de una disciplina científica, tendría más o menos esta forma:

I) «Si **C** sucede en el momento **t**, entonces **F** sucederá en el momento **t'** con la probabilidad **p**».

Una previsión de acción, por otro lado, tendría una forma muy parecida a esta última:

II) «Si la meta o el objetivo **F** ha de lograrse en el momento **t'** con el grado **p**, entonces hay que hacer **C** en el momento **t**» (Bunge, 1972, p. 276).

Como vemos, el estado final (el efecto) se transforma en la meta, en el estado «deseado» de la previsión (Bunge, 1972, p. 277). Es decir, en el caso en que «**F**» sea deseable, el objetivo o fin de nuestra acción, *debemos* hacer «**C**», y no cualquier otra cosa. La conexión «**C-F**» es el resultado de la investigación científica, que en los casos óptimos (o en las ciencias más *afortunadas* como la física) se adjetiva como ley. De esta manera tanto el fin como el medio (o la estrategia) vienen determinados y fundamentados por el conocimiento teórico-científico.

Todo este largo recorrido no ha hecho más que confirmarnos las sospechas iniciales. La racionalidad de la acción depende enteramente, para el positivismo, del conocimiento de las ciencias establecidas. Solamente ellas podrán asegurar las razones de nuestros actos.

Quisiera enfatizar esta sutil, pero importante distinción, que al menos «analíticamente» el positivismo mantiene. Esta distinción indica que existe una semejanza pero no una total igualdad formal, entre, por un lado, la estructura lógica de una ciencia (es decir, su conocimiento nomológico aceptado), y la estructura pragmática «de las posibles aplicaciones de la información generada» por dicha ciencia, por el otro (Habermas, 1971, p. 8)³. Es esta semejanza la que *en teoría* facilita una «sistemática relación» entre ambos tipos de conocimiento, permaneciendo no obstante, uno y otro diferentes. Dicho en palabras de Bunge (1969, p. 702):

«Mientras que la predicción científica dice lo que ocurrirá o puede ocurrir si se cumplen determinadas circunstancias, la previsión tecnológica sugiere cómo influir en las circunstancias para poder producir ciertos hechos, o evitarlos, cuando una u otra cosa no ocurrirían por sí mismas normalmente».

Esta última cita nos da la clave de lo que hace ya rato andamos buscando. Si lo que queremos son más y mejores reglas de acción fundamentadas, y para hacerlo así debemos inevitablemente recurrir al conocimiento teórico-científico disponible, el ámbito de conocimiento que, al fin y al cabo, se encarga de ello, es decir, de usar la teoría y el método científico para la determinación de las reglas pragmáticas, es el *tecnológico*.

Por decirlo con otros términos, la tecnología se aprovecha de que los conocimientos científicos —los resultados de la investigación científico-natural, por ejemplo— pueden ser utilizados y «traducidos» (por su *semejanza formal*) técnicamente (Rapp, 1981, p. 99). Su justificación lógica y racional estriba en la semejanza entre, como decíamos, las predicciones científicas, y las prescripciones de acción. Igualmente, esta semejanza supone para la tecnología, el punto de *flexión* crítica con respecto de la técnica. Como las tecnologías, las acciones técnicas son también acciones intencionales con vistas a la consecución efectiva de metas u objetivos; sin embargo, las acciones técnicas pueden carecer enteramente de justificación científica. Este es un punto importante, y conviene que lo estudiemos con cierto detenimiento.

Según Quintanilla (1980, pp. 103-104):

«Una técnica, cuyo objetivo es “O”, es un sistema de acciones intencionales que constituyen intervenciones en un proceso “p” tal que el objetivo “O” es parte del resultado de ese proceso».

En un sentido más general, se habla de sistema técnico planificado, cuando el agente o agentes que intervienen conocen «*todos los pasos y fases del proceso técnico*», y existe una evaluación tanto de los resultados, como de los pasos intermedios, según criterios que tengan en cuenta «*la eficacia y el principio de máximo rendimiento*» (Quintanilla, 1980, pp. 103-104)⁴. Pero

³ O como es evidente en NAGEL (1962, pp. 12-13) entre lo que él denomina acción racional y la explicación nomológico deductiva.

⁴ La cursiva es mía.

la transformación de un sistema técnico —o un proceso técnico— a un sistema o proceso tecnológico sólo puede darse, si el primero cumple las dos condiciones siguientes:

a) el plan de acción debe basarse en el conocimiento científico del proceso técnico;

b) el sistema de valores y los procedimientos de evaluación por los que se controla dicho proceso están de acuerdo con determinados requisitos de racionalidad (Quintanilla, 1980, p. 104).

Así planteada, la relación entre la ciencia, y especialmente las ciencias naturales, la tecnología y la técnica, puede parecer excesivamente esquemática, y en verdad que los vínculos que mantienen unas con otras son mucho más complejos. Según Jobts (1974, pp. 125-126) la tecnología se desarrolla en una «relación dialéctica» con la ciencia. La tecnología no es únicamente el resultado, sino la *precondición* de la «creativa aplicación técnica de los logros científicos»; a su vez, la reflexión y la investigación científica sobre los problemas técnicos, aunque sólo sea para resolverlos teóricamente, estimula el desarrollo de la ciencia. Este impulso ha generado una mayor preocupación teórica en la tecnología como es el caso, por ejemplo, de la creciente utilización en ella de modelos matemáticos, y el surgimiento de nuevos campos de investigación tecnológica. Este hecho es calificado por Rapp (1981, p. 97) como «cientificación de la técnica». La razón se encuentra, como sugeríamos arriba, en que cualquier proceso técnico constituye un objeto potencial para la ciencia, y cualquier resultado de la investigación científica puede ser aplicado en la práctica tecnológica (Rapp, 1973, p. 101). Por ello resulta, en muchas ocasiones, extremadamente difícil distinguir entre ciencia aplicada y tecnología (Bunge, 1966, Jarvie 1966), y entre investigación científica e investigación tecnológica (Rapp, 1973). Añádase además, como contrapartida, la evidente tecnificación de la ciencia (Granger, 1968), en cuanto al uso, incluso en «investigación pura» de nuevos y cada vez más «sofisticados» mecanismos tecnológicos (Rapp, 1981).

Pero sería equívoco, si no erróneo, percibir la tecnología exclusivamente *como* ciencia aplicada. La práctica del ingeniero está «por delante de la investigación científica» (Rapp, 1973, p. 101). Recordemos que los problemas con los que se enfrenta el tecnólogo son problemas «prácticos» que se extienden desde el mejoramiento de viejos procesos técnicos, hasta la invención y creación de nuevos aparatos y nuevos procesos, frente a los que los recursos científicos son insuficientes. En ocasiones, no todas las variables que están en juego son cubiertas por leyes científicas (Lenk y Rophol, 1979); el tecnólogo de modo constante tiene que introducir pragmáticamente «suposiciones *ad hoc*» (Rapp, 1974, p. 106), que —aunque razonables— carecen de auténtica justificación científica. Es lícito afirmar entonces que ciencia y tecnología gozan de autonomía relativa; autonomía que precisamente provoca su fecunda y compleja interrelación.

En este orden de cosas, parece que tanto el científico como el tecnólogo o el ingeniero, en cuanto «formas ideales» del hombre de acción (Bunge, 1980), mantienen perspectivas distintas en su trabajo respectivo. Al científico le interesa la realidad tal como es, mientras que el tecnólogo se preocupa por lo que tiene que ser [«what is to be»] (Skolimowski, 1966, p. 76); para el científico el conocimiento mismo es su meta última que no necesita justificación (conoce por conocer), pero para el tecnólogo el conocimiento es un medio para la consecución con éxito de metas prácticas (conocer para hacer) (Bunge, 1980).

Sin embargo, puede resultar confuso, cuando menos, acentuar con excesivo rigor tales diferencias que el positivismo tenazmente defiende. Bunge (1966, p. 26) ha llegado a afirmar que, al contrario que el científico, al tecnólogo no le preocupa si sus descubrimientos o resultados son «verdaderos», sino si funcionan, si son efectivos, defendiendo así la existencia de la ciencia como «entidad» libre de valores, que persigue la consecución de la «verdad», y en donde prima la voluntad cognoscitiva no contaminada por aquellas demandas que la tecnología *necesariamente* debe cumplir: las demandas pragmáticas.

No obstante, y sin necesidad de entrar en profundidad en la discusión de esta interpretación de la realidad científica, resulta absolutamente necesario reconocer que la ciencia es hoy cómplice, como nunca en su historia, de los intereses que subyacen a la acción técnica. La revolución industrial, la moderna organización de los Estados, la intervención o apoyo estatal a programas de investigación —principalmente militares—, el impresionante crecimiento de la sociedad capitalista a escala mundial, entre otros, han supuesto los cimientos del aprovechamiento técnico de los logros científicos, es decir, del desarrollo tecnológico. La ciencia, la tecnología, la industria y la administración, ya no pueden contemplarse aisladamente, confluyen en un marcado *proceso circular de interrelaciones* (Jobst, 1974, *passim*; Noble, 1977, *passim*; Habermas, 1977, p. 254; Barnes, 1985, p. 12 y ss.).

Ya sea formalmente —como «disponibilidad técnica» del conocimiento— o socialmente —como aprovechamiento económico— industrial del poder de dicha disponibilidad—, la confluencia de intereses entre ciencia y tecnología, aunque compleja y no siempre directa, no puede en absoluto ser oscurecida sino desde la perspectiva dogmática que adopta el positivismo en este tema. Las ciencias aseguran las aplicaciones técnicas, el progreso tecnológico, y por lo tanto el cumplimiento de necesidades socio-económicas reales o creadas; a su vez, los intereses instrumentales del desarrollo tecnológico, en las sociedades occidentales «avanzadas» aseguran y mantienen el interés cognoscitivo aparentemente neutral del conocimiento científico teórico; en este movimiento, la ciencia está en verdad *comprometida* en su ejercicio con la tecnología, es decir, con el interés técnico instrumental del conocimiento (Habermas, 1968, p. 168).

En este mismo sentido, Horkheimer, hace cinco décadas, sentenciaba que

«... la relación entre las hipótesis y los hechos, finalmente, no se cumple en la cabeza del científico, sino en la *industria*» (1937, p. 230) (la cursiva es mía) ⁵.

Pero, ¿qué hemos logrado después de todo este largo recorrido? Al principio nos preguntábamos, por ejemplo, cómo elegir —una vez comprendidos o aceptados los fines o el objetivo— entre los medios más seguros para su logro, es decir, los medios más racionales. Esto, como hemos visto, significa que los medios más racionales, son aquellos que pueden justificarse desde, y por el, conocimiento científico. Vimos que tales medios, son los «medios tecnológicos», i.e. las acciones racionales son las acciones guiadas por la razón tecnológica; puesto que sólo la tecnología se aprovecha y emplea el rico caudal de resultados científicos, tanto para racionalizar una técnica —explicando nomológicamente el proceso— como creando nuevas pautas de intervención. Por lo tanto, el paradigma de acción racional es la acción tecnológica.

Sin embargo, esto es todavía un tanto abstracto. ¿Qué requisitos debe mantener una acción racional? ¿Cuál es la estructura de las acciones informadas y, por lo tanto, de las acciones tecnológicas? Pues bien, según hemos visto, toda acción racional-tecnológica presupone dos tipos de conocimiento previos: Primero, *un conocimiento descriptivo de cada una de las acciones a emprender*; segundo, *un conocimiento científico-explicativo (causal) con el que podamos justificarlas y avale tanto su planificación como su realización*. Además, es necesario un sistema de valores y un proceso de valoración a los que se atenga dicha acción tecnológica. Pero poco hemos trabajado esto último, apenas podemos entrever que *la efectividad, la eficiencia y el máximo rendimiento* deben ser considerados. Dedicaremos pues las próximas secciones a tratar este importantísimo problema.

LA RACIONALIDAD MEDIOS-FINES

Para desvelar el tratamiento que realiza la racionalidad tecnológica de los valores y las evaluaciones que pone en juego, debemos plantear el problema en un nivel superior de abstracción, aquél que, por así decirlo, nos permita tratar la tecnología como objeto de reflexión, aquél, en fin, en el que por subsumirla, nos permita su análisis. Por ello quisiera replantear —reconceptualizar— la problemática con la ayuda de la concepción weberiana de los tipos de acción, y de las críticas y reconstrucciones a que ha

⁵ A finales del siglo pasado (1886) Henry Towne en un discurso a estudiantes de ingeniería de Purdue, afirmaba lo siguiente: «El dólar es el término final en toda ecuación de ingeniería» [Cít., por NOBLE (1977, p. 71)].

dado lugar. Además, podremos entonces encarar definitivamente las acciones, procesos, e intervenciones que sin duda más nos interesan: las sociales.

Weber (1922) describió cuatro «tipos ideales» por los que las acciones (en su caso concreto, las acciones sociales) podían ser clasificadas y comprendidas. El primero y, como veremos, el más importante, es la acción racional en cuanto a un fin [«Zweckrational»], en la que se «eligen o usan racionalmente» los medios apropiados a un fin (o fines) determinados, es decir «el agente hace uso de sus expectativas (o conocimientos) sobre la conducta de los objetos exteriores o de otros seres humanos como «condiciones» o «medios» para conseguir, como resultado, la realización de sus propias intenciones, racionalmente perseguidas y calculadas» (p. 42). Al segundo tipo de acción denominó racional «en cuanto a sus valores» [«Wertrational»], por el que quiere dar cuenta de aquella acción que persigue la «realización de un valor trascendente» (p. 42). El tercero y el cuarto son, respectivamente, la acción «afectiva» o «emocionalmente» determinada —por tener en las emociones o los estados anímicos su origen— y la acción «tradicional» como expresión de la costumbre establecida.

Según Weber sólo se podría anteponer el adjetivo «racional» a las dos primeras, siendo la acción en cuanto a fines la más racional, porque en ella el agente está guiado «por la consideración de los objetivos, los medios y las consecuencias secundarias», y en la actuación misma «evalúa racionalmente los medios en relación a los fines, los fines en relación a las consecuencias secundarias y, finalmente los varios fines posibles en su relación entre sí» (p. 44), es decir, en ella existe tanto una «decisión consciente» como una «organización sistemática» de la acción (p. 43).

Weber señala que el segundo tipo —racional en cuanto a valores— no toma en cuenta las consecuencias —efectos secundarios— de la acción, y tiende al irracionalismo en la medida en que el valor guía tiende a transformarse en categoría de *valor absoluto*. Por último, mientras el tercer tipo es puramente irracional —puesto que se origina de los aspectos «compulsivos» de la personalidad—, el cuarto es arracional al excluir la reflexión cognitiva sobre la acción, y al acentuar la «imitación reactiva de la tradición».

En este momento podemos afirmar que la acción técnica en general —y la acción tecnológica en concreto— son *ejemplificaciones* de la acción racional en cuanto a fines, que vamos a denominar de ahora en adelante *racionalidad medio-fin* como modelo paradigmático de acción racional ⁶.

Habermas en una serie de trabajos (1968, 1976, 1979) ha analizado profusamente la tipología weberiana dándole una mayor concreción a partir

⁶ Así es como en sustancia la caracteriza BUNGE (1966, p. 33), cuando firma que «dado el fin [“goal”], el tecnólogo indica el medio adecuado y su pronóstico supone una relación medios-fines mucho más que una relación entre un estado inicial y un estado final».

del contraste entre las categorías de «trabajo» e «interacción». Bajo la etiqueta general de racionalidad propositiva [«purposive-rational action»] —que hemos denominado arriba racionalidad medios-fines— Habermas (1979) diferencia entre racionalidad instrumental y estratégica, con ánimo de separar los criterios de lo que él denomina «propiedad técnica» de los de «elección racional» respectivamente ⁷.

No obstante, yo quisiera darle otro matiz a esta diferenciación —sin rechazar la que genéricamente hace Habermas—, que es el siguiente: en un sentido muy específico entenderemos por racionalidad instrumental aquella que regule las relaciones sujeto-objeto, y por estratégica, la que lo haga entre sujeto-sujeto; mientras la primera es una acción de naturaleza no-social, la segunda es claramente social. Sin embargo, una y otra y, por lo tanto, la racionalidad medios-fines, llenan el ámbito de la categoría «trabajo» como referencia al *dominio* (productivo) por la humanidad de la naturaleza y de la sociedad.

Lo que quiero mostrar con esta diferenciación es que, aunque tanto la instrumental como la estratégica, son acciones que están gobernadas por reglas técnicas (o tecnológicas), que suponen predicciones e imperativos condicionales y enunciados nomológicos causales y están «sancionadas» por su éxito o fracaso en la realidad (McCarthy, 1978, p. 26), las segundas, las acciones estratégicas, suponen materialmente un grado de reciprocidad, del que carecen enteramente las primeras.

«(La racionalidad estratégica) ...consiste en que los actores, en tanto sujetos de la racionalidad teleológica aplican su pensamiento medio-fin a objetos acerca de los cuales ellos saben que, en tanto sujetos de la racionalidad teleológica, *hacen lo mismo con respecto a ellos mismos*. En esta reciprocidad reflexionada de la instrumentalización consiste manifestamente la peculiar estructura de reciprocidad de la interacción estratégica» (Apel, 1986, p. 34) (la cursiva es mía).

Paralelamente a la tipología weberiana, Habermas añade a las anteriores, la «racionalidad (ético)-normativa» (1979, p. 190), como racionalidad guiada por principios morales para la solución de tareas prácticas; y que llenaría necesariamente la categoría de «interacción», en el sentido de que prosupone como fundamento relaciones sociales —interactivas— entre sujetos que se comunican (McCarthy, 1978, p. 30). Por ello, las acciones que abarcan este tipo de racionalidad se denominan «acciones comunicativas».

Además, mientras que las primeras están esencialmente orientadas al éxito, puesto que tanto sea instrumental o estratégica, los medios se organizan y eligen para el logro del fin ⁸, las acciones comunicativas están orien-

⁷ Aunque como él mismo indica (1968, p. 25), la elección estratégica entre alternativas ha de tomarse, «en forma fundamentalmente nomológica».

⁸ O como lo define HABERMAS (1979, p. 195), «un estado en el mundo que puede ser, en una situación dada, casualmente producido».

tadas por la búsqueda de comprensión entre los interlocutores, es decir, de la interpretación de, y el acuerdo entre, las expectativas e intenciones de los agentes en los procesos sociales de interacción.

El cuadro expuesto por Habermas es el siguiente:

	ORIENTADA AL EXITO	ORIENTADA A LA BUSQUEDA DE COMPRENSION
NO-SOCIAL	ACCIONES INSTRUMENTALES	-----
SOCIAL	ACCIONES ESTRATEGICAS	ACCIONES COMUNICATIVAS

* Tomado de Habermas (1979, p. 195).

Es necesario hacer aquí algunas puntualizaciones. Primero, aunque Habermas (1968, p. 68) sugiere intencionalmente la importancia de la «mediación simbólica» en las acciones comunicativas, ello no significa que no exista cierto grado de mediación en la acción instrumental y en la estratégica; por el contrario, está claro que en una y en otra es un sujeto (o unos sujetos) el que actúa. Sin embargo, mientras que en la primera —en la acción comunicativa— dicha mediación es sustantiva, en las otras dos es puramente marginal. Segundo, la diferencia entre acción instrumental y estratégica no estriba en la estructura del proceso mismo, pues son, como indica Quintanilla (1980, p. 104) formalmente idénticas, sino única y exclusivamente en la naturaleza de los elementos de que constan las relaciones en las que se asientan. Tercero, la acción estratégica «es un caso límite de la acción comunicativa» (Habermas, 1979, p. 196); esto significa que las *acciones sociales* máximamente racionales son las acciones estratégicas, porque cumplen los mismos requisitos que las técnicas o las tecnologías físicas, es decir, se construyen o crean a imitación de éstas ⁹. Por ello, es

⁹ McCARTHY (1978, p. 20) señala que en las acciones estratégicas, «el actor está envuelto en una relación sujeto-objeto en la que la capacidad del "objeto" para una relación moral, su potencial de relación comunicativa con el agente, retrocede hasta quedar como una base supuesta. Las normas, valores y estándares que son decisivos para esta relación, no son las normas consensuadas de las tradiciones compartidas, sino estándares de propiedad técnica, criterios de organización eficiente de los medios para la realización de valores que *no están validados comunicativamente*» (la cursiva es mía). Por lo tanto, y al igual que con la acción instrumental, los aspectos «objetivos» y «controlables» de la acción, que son los únicos en realidad que se tienen en cuenta, suponen la predeterminación de la secuencia de actuación con mayor o menor exactitud, y la predeterminación de los objetivos mismos que se pretenden lograr con mayor o menor especificidad, y no los «subjetivos» de la interacción y el acuerdo, por ejemplo.

normal calificarlas también como *acciones instrumentales*, debido precisamente a su fuerte dependencia y determinación formal (y en ocasiones material) en las tecnologías físicas, sin detenerse siquiera a especificar el sutil, pero evidente, carácter distintivo que acabo de destacar. En este sentido, como «caso límite», la acción estratégica implica un «replanteamiento técnico-racional» de la acción comunicativa, es decir, la traducción de parcelas «comunicativas» —interactivas— en «estratégicas» —de trabajo—. Esto introduce directamente en el terreno de discusión en el que estamos, la idea weberiana de *racionalización*.

LA RACIONALIDAD DE LA VIDA COTIDIANA: EL MODELO DEL INGENIERO

«La conciencia del ingeniero es la del industrialismo en su forma altamente moderna».

Horkheimer (1967, p. 166)

Weber ha sido el primero en percibir la aplicación, lenta pero imparable, del sistema de racionalidad medios-fines, más allá del ámbito de la naturaleza, tanto en las relaciones sociales mismas, como en las formas de comprensión socio-culturales.

«(La) racionalización creciente —afirma— *no* significa un mayor conocimiento general de nuestras condiciones de vida. Significa algo diferente, a saber, el conocimiento o la certeza de que, en caso de quererlo, siempre *podemos* saber que en nuestra vida no intervienen fuerza ocultas o imprevisibles, sino que en principio todo puede ser controlable y calculable. Esto significa que se expulsa lo mágico del mundo. Ya no hay que apelar a medios mágicos para controlar a los espíritus o moverlos a lástima, como hace el salvaje, para quien existen esos poderes misteriosos. Ese control se logra mediante la técnica y los cálculos. Este es fundamentalmente el significado de la racionalización» (Weber, 1976, p. 114).

La racionalización creciente y paulatina de la vida cotidiana es el resultado tanto del desarrollo del conocimiento científico, a través de la extensión y creación procesos tecnológicos, como del extraordinario desarrollo de la economía y la industrialización en el mundo capitalista occidental ¹⁰.

Por ello, mucho más que la —en apariencia— simple desmitologización, o desencantamiento [«Entzueberung»], de la que habla en primera

¹⁰ No en vano, como advierte HABERMAS (1968, pp. 56-57), es justamente en el marco de la «producción», en el que la ciencia del hombre puede ser entendida como «saber de disposición», y el «saber que permite disponer de los procesos de la naturaleza se transforma, en el nivel de la autoconciencia de los sujetos sociales, en un saber que hace posible el control del proceso social de la vida».

instancia Weber, la repercusión de la racionalización en la vida cotidiana, es decir, la introducción de la racionalidad medios-fines en más y más sectores de la vida social-comunicativa, y su sometimiento al análisis, decisión y prescripción a través de esa racionalidad, comporta dos fenómenos igualmente importantes, e igualmente relacionados:

En primer lugar, la racionalización significa la tecnificación de las formas de relación y comportamiento, es decir, su previsibilidad, y su control.

«La ciencia aporta —afirma Weber (1976, p. 133)— conocimiento sobre la previsión que permite el control técnico de la vida, tanto de los objetos externos como del propio comportamiento humano.»

Como no deja de advertir Habermas (1968, p. 68), la racionalidad medios-fines «es por su estructura misma, ejercicio de controles». Pero el «control técnico», tiene su origen, y su *fundamento*, en el explícito control estructural de las situaciones científico-experimentales de donde deriva el conocimiento tecnológico. Precisamente las explicaciones científicas, la enunciación de leyes causales, son posibles porque el investigador puede controlar *experimentalmente* los fenómenos que estudia ¹¹.

Es este control básico, el que se «traslada», por decirlo así, al conocimiento tecnológico; y es éste interés instrumental del conocimiento, que instaura la previsibilidad y el cálculo, y que elimina, o reduce ampliamente, la «arbitrariedad» y la «incertidumbre», el que establece, delimita y explicita en el mundo social los medios estándares de comportamiento y las estrategias de relación racionales. Con esto quiero decir que, tanto la organización de la interacción en y de los conjuntos humanos (como por ejemplo el sistema educativo), hasta las esferas más íntimas, como las relaciones familiares y sexuales, se encuentran mediatizadas y traspasadas por modelos racionales que tienen su origen en el conocimiento social científico-técnico disponible.

En segundo lugar, y por ello mismo, la racionalización comporta también un cambio profundo en las «formas de legitimación» de las relaciones sociales. Las interpretaciones religiosas y éticas (y por supuesto, las mágico-míticas) bases tradicionales de justificación, son sustituidas por procesos de decisión racionalmente objetivados (Gadamer, 1977, p. 537), en los que las cuestiones prácticas, los problemas del «recto actuar», de la «sociedad buena» —que son los planteados y tematizados especialmente en la esfera de la moral— se convierten en problemas y cuestiones técnicas.

La justificación de nuestros actos, la rectitud de nuestras conductas, los fines que encauzan nuestras acciones (y exteriorizan nuestros deseos), reciben su justificación racional, es decir, su legitimidad y reconocimiento,

¹¹ Véase sobre la importancia del control experimental en el desarrollo y validación de explicaciones causales Arnau GRAS (19), y. COOK, y CAMPBELL (1976), por ejemplo.

de otras fuentes bien distintas de las tradicionales; al objetivarse, las decisiones y los procesos sociales adquieren un nuevo estatuto en el que ya no se requiere de la intervención de principios extracientíficos como los apuntados arriba. En este caso, las bases racionales de justificación, legítimas y legitimadoras a un tiempo, se encuentran en las *respuestas tecnológicas* (o técnicas) que el conocimiento científico experimental aceptado como válido permite.

Pero ahora la racionalización no se refiere a los medios, sino a los fines a alcanzar, es decir, a los objetivos racionales que movilizan las acciones pertinentes, y a los criterios de elección entre los medios. Las preguntas que aquí nos planteamos, son justamente aquellas que hemos ido postergando: ¿Cómo diferenciar entre fines (u objetivos) racionales e irracionales? ¿Cómo distinguir de entre los racionales aquellos que son posibles de alcanzar, de los que no? ¿Qué criterios utilizar para determinar lo «posible»? ¿Qué criterios, en fin, emplear para seleccionar entre medios alternativos? Para intentar dilucidar definitivamente esta temática vamos a tomar como punto de partida una idea popperiana.

A lo largo de sus obras más sociales, Popper (1950, 1964) defiende la labor activa de lo que él denomina respectivamente «ingeniero social» y «tecnología social fragmentaria», y la enfrenta a la del ingeniero utópico, y a la concepción historicista del desarrollo social. Como es bien sabido Popper llama historicista a la tendencia, según él existente en algunas concepciones de las Ciencias Sociales, de búsqueda de aquellas leyes socioevolutivas que sirvan de base para la profetización o predicción del «destino humano» (1950, p. 37) (o como diría Weber, que se sustenta en valores absolutos), tendencia a la que acusa de holista, determinista, y de propiciar sociedades cerradas y dictatoriales.

El ingeniero social fragmentario —afirma Popper— no se plantea ningún interrogante acerca de la «tendencia histórica del hombre» o de su «destino» (1950, p. 37), y a semejanza del ingeniero físico (que se encarga de «proyectar máquinas y remodelarlas y ponerlas en funcionamiento»), su tarea consiste en «proyectar instituciones sociales y reconstruir y manejar aquellas que ya existen» (1964, p. 79), es decir «planificar racionalmente el desarrollo de la sociedad» (1950, p. 161).

Para ello, la ciencia social tecnológica, se ocuparía del estudio de las «leyes generales de la vida social», que señalarían aquellos hechos que el ingeniero social ha de tomar en cuenta. La intervención del tecnólogo sería «fragmentaria», en el sentido de aplicación paulatina, paso a paso, del conocimiento social en la consecución de *objetivos parciales*.

Estas ideas de Popper son muy importantes, y enmarcan por sí mismas toda una perspectiva propia. Por primera vez se delimita y explicita con claridad el papel de la racionalidad tecnológica en el ordenamiento de la vida social. De ellas podemos entresacar dos puntos clave para nuestra discusión.

LA FRAGMENTACION

El problema de la «descomposición», «fragmentación», «troceamiento», y «elementarización», como resultado lógico de la racionalización, no se le escapó a Lukács (1923, p. 107):

«La racionalización formal del derecho, el Estado, la administración, etc.... —afirma— significa desde el punto de vista material objetivo una descomposición de todas las funciones sociales en sus elementos, una búsqueda de las leyes racionales y formales de esos sistemas parciales tajantemente separados unos de otros y, por lo tanto, unas consecuencias conscientes subjetivas de la separación del trabajo respecto a las capacidades y las necesidades individuales de los que lo realizan, una división del trabajo racional-inhumana análoga a la que hemos visto en el terreno técnico-maquinista de la empresa.»

Es cierto que Popper, justamente porque rechaza el cuestionamiento de cualquier fin último («sociedad buena»), como guía de las actuaciones racionales en los asuntos humanos, tiene que enfatizar la consecución de objetivos parciales, determinados, objetivados y concretos, es decir, de todos aquellos objetivos que no colocan al ingeniero en una posición de incertidumbre. Pero la fragmentación corresponde a la estructura de la calculabilidad, como sugiere Lukács. Su opción por la tecnología, implica una fragmentación lógica, en su sentido más puro, tanto de los procesos como de los objetivos ¹².

Los enunciados nomopragmáticos, que el ingeniero utiliza y construye, tienen su origen en los análisis experimentales de las situaciones concretas investigadas. Los objetivos posibles son los resultados y los efectos que esos mismos análisis descubren. En ambos casos, la fragmentación resultante del análisis del proceso se corresponde con la fragmentación de los efectos. El ingeniero no puede actuar, decidir, o diseñar *racionalmente*, si no posee, o no se le indican, los concretos objetivos que se desean alcanzar, o el problema determinado que hay que resolver, y que comparará con los efectos explicados por el conocimiento científico-experimental que utiliza. La aplicación del conocimiento científico, de los logros de la investigación experimental (que es precisamente el modelo de investigación positivista), exige indefectiblemente la fragmentación y especificación del fin que se pretende, porque en su estructura lógica interna ya se ha fragmentado de antemano [es decir, delimitado y definido *operacionalmente* (Quintanilla, 1981, p. 127)] tanto el proceso como el resultado buscado.

Es este fenómeno el que Apel (1986, p. 192) ha caracterizado como «coacción fáctica». Sólo es posible, sólo es permisible y *racional* en principio, viene a decir el ingeniero, aquello que el conocimiento científico nos

¹² Es revelador comparar esta propuesta de POPPER, con la de TAYLOR (1911), un famoso antecesor suyo. Véase ANGULO (1989), para la aplicación general de este análisis crítico a la Tecnología de la Educación.

indica como efecto válido y demostrado. Dicho de otra manera: sólo se entenderá como *racionalmente* legítima, aquella conducta, aquella acción que basada en enunciados nomológico-explicativos de «si-entonces», traduce a dichos «entonces» fácticos, concretos, medibles y *reales*, los fines, las necesidades, y los problemas sociales sobre los que se ha de intervenir. Son estos «entonces», estos efectos para cuya causa existe un conocimiento disponible, pero quizá aún no traducido tecnológicamente, los que implican la fragmentación de las pretensiones y el rechazo, como *injustificable racionalmente* por su ambigüedad e incertidumbre, de cualquier interpretación valorativa del destino y el futuro de la sociedad humana.

Por otro lado, la fragmentación de los objetivos, de los fines, se corresponde también con uno de los requisitos de la acción informada: el conocimiento descriptivo de cada una de las acciones (o de la acción en su totalidad) que se quiera emprender racionalmente. La planificación científico-racional de la realidad no puede hacerse, no puede realizarse, sin un conocimiento pormenorizado de los pasos a emprender, que requiere, como su exigencia lógica, la especificación fáctica de los fines.

En este sentido, Popper no opta por la tecnología, ni por el modelo del ingeniero social fragmentario, porque sea la única alternativa posible al historicismo, sino que lo hace movido por su interés positivista en la aplicación del conocimiento explicativo-nomológico y causal de las ciencias sociales. El resultado de la racionalización y tecnologización de la sociedad es la extensión de la *acción instrumental* (de cuyo sentido, la «fragmentación», al igual que el «control» son metáforas pertinentes) como única forma de acción racional. No tenemos que confundir pues, el rechazo del historicismo, con la aceptación irremediable de una alternativa tecnológica. Esta es siempre una opción, la opción adoptada por una concepción positivista del conocimiento y la realidad humana.

LA PERDIDA DEL «DESTINO HUMANO»

«Das gefährlichste an der Technik ist, daß sie ablenkt, von dem, was den Menschen wirklich ausmacht, von dem, was er wirklich braucht».

Elias Canetti.
Die Provinz des Menschen.
Aufzeichnungen (1942-1972)

Si los objetivos son los que estructuran las necesidades sociales para cuyo cumplimiento, los diseños son creados; si los fines son los que reclaman la existencia de los medios, ¿cuál es la sustancia de estos fines y estos objetivos?, ¿de dónde reciben ellos su legitimación?

Creo que la respuesta a estas interrogaciones nos introducen en una de

las paradojas epistemológicas más interesante para la comprensión de nuestra cotidianidad, por lo siguiente: cuando Popper denomina historicista a ciertas concepciones en las Ciencias Sociales, las cuales se plantean cuestiones valorativas *trascendentales* como el «destino humano», o el «devenir futuro de nuestra cultura», que según él son imposibles de justificar, y que por su carácter «determinista» derivan en sociedades cerradas y dictatoriales, no solamente está rechazando, como decíamos, una concepción determinada (la historicista) de entender los «fines sociales», es decir el devenir de la humanidad y el decurso posible de su provenir, sino que además está descalificando cualquier reflexión racional sobre dichos valores *trascendentales*, y con ello el papel de la reflexión ética en la modelación y transformación de la sociedad. Pero ¿en qué se basa Popper para sostener tales posiciones? ¿Cuáles pueden ser las razones inherentes a su ataque al historicismo, independientemente de que dicho ataque esté o no justificado? ¿Cuáles son las consecuencias *inevitables* que de ello se derivan?

En primer lugar, creo que la negativa a reflexionar sobre el «destino humano» hunde sus raíces en un viejo tema, continuamente resucitado (Muguerza, 1977) de la ética. Me refiero a la «falacia naturalista». Implícita o explícitamente, la falacia naturalista ha sido y es un punto central de discusión en la tesis positivista de la ciencia libre de valores, y, por supuesto, en la caracterización de la tecnología y de la ingeniería social fragmentaria, que es donde nos interesa situarla.

¿Qué relación tiene entonces la «falacia naturalista», o para ser más concretos, su cumplimiento, con la ingeniería social? Bueno, en primer lugar, de dicha falacia podemos entresacar dos consecuencias: 1) «la separación *lógica* del “es” y el “deber ser” como esferas independientes de reflexión; y 2) la imposibilidad de plantear *racionalmente* cuestiones éticas (irracionalismo ético), puesto que los problemas del “deber ser” no son objeto de razón, como sentenciaba Hume.

Las ciencias teórico experimentales, según reza el canon ortodoxo del positivismo comúnmente aceptado, se ocupan exclusivamente de explicar (casualmente) y predecir (conocidas las causas) los acontecimientos de la realidad, es decir, las ciencias teórico-experimentales estudian el «es» de la realidad natural o social mostrando su estructura nomológica; pero no se ocupan de lo que «debe ser», puesto que una preocupación de este estilo, introduce algo que no estaba originalmente en ellas: juicios morales. Enunciar un «deber ser» siempre supone enunciar un juicio sobre la bondad, o deseabilidad moral de que algo ocurra o tenga lugar. El conocimiento del «es» sólo nos ilumina sobre lo que *natural* y *necesariamente* ocurre, pero no sobre lo que *debe* moralmente ocurrir.

Por ello, el conocimiento que el tecnólogo recibe como base de su trabajo es un conocimiento «inmaculado», libre de apreciaciones morales: el conocimiento del «es» de la realidad con la que esté relacionado. Como ya sabemos, su misión estriba en transformar este conocimiento en un cono-

cimiento útil, o dicho formalmente: traducir los enunciados nomológicos en nomopragmáticos. En este sentido se puede afirmar que las cuestiones valorativas no están incluidas en la estructura sintáctica de los enunciados tecnológicos. Sin embargo, la misión primordial del ingeniero está en «satisfacer requerimientos individuales y sociales no teóricos», requerimientos que sí pueden estar sesgados por juicios valorativos. Vista de esta manera, la tecnología se sitúa en un punto intermedio entre «el campo del conocimiento» y «el campo de la valoración» (Bunge, 1966). ¿Cómo realiza o cómo maneja el tecnólogo, o el ingeniero social el tránsito entre uno y otro campo?

En primer lugar, las variables no-técnicas, es decir las variables pragmáticas —de utilidad— son un componente importante del diseño *terminado*. Al ingeniero estos componentes «extraños» le vienen impuestos desde fuera. Una vez que se le presentan dichas exigencias pragmáticas, él únicamente puede plantear requisitos factuales, en los que según la racionalidad medios-fines sí es competente:

«La justificación del fin mismo al igual que la aceptación de los costos, el problema de la evaluación, está en una esfera diferente de la estimación de los requisitos factuales. Que el fin o meta global no pueden ser problematizados dentro de la tecnología misma es algo que incluye de por sí la definición de tecnología» (Radnitzky, 1978, p. 235).

Así pues, el planteamiento de requisitos factuales que realiza el ingeniero, se reduce a ofrecer sugerencias sobre «los medios que puedan utilizarse para alcanzar el objetivo o meta» (Radnitzky, 1979, p. 65), o en palabras de Popper (1950, p. 430):

«Los fines deben ser adoptados... o deben serle propuestos: lo que él hace como científico sólo es construir medios por los cuales alcanzar esos fines.»

En segundo lugar, y a simple vista, parece difícil que esto sea posible, porque las exigencias de utilidad asemejan antes que otra cosa, *exigencias valorativas*. No obstante, esto no es del todo cierto, al menos desde la perspectiva de la racionalidad medios/fines. Como vimos, una de las consecuencias del desarrollo tenaz de este modelo de racionalidad se encuentra en el proceso de «desencantamiento», es decir, en el rechazo de otras formas de legitimidad que no sean las que —al menos— se aproximen a la fundamentación racional —científica— de la acción. Si a esto añadimos el cumplimiento escrupuloso de la falacia naturalista, tenemos como resultado que los fines pragmáticos, no son fines valorativos que tendrían que ser discutidos en el campo de la ética por ejemplo, sino fines «racionales», aquellos que por principio pueden ser debatidos «públicamente» a la vista del conocimiento científico sobre sus posibilidades reales, y las consecuencias de adoptarlos. En este sentido es posible argumentar a favor de por ejemplo una planificación económica determinada (y sus consecuencias), y elegir el mejor medio, de entre los posibles, para alcanzarla, sin salirse,

como afirma Muguerza (1977, p. 166) del uso técnico de la razón, es decir, sin salirse del ámbito estricto de la racionalidad medios/fines ¹³.

En tercer lugar, todavía podríamos preguntarnos si alguno de los fines que son introducidos en el proceso de racionalización de la acción, puede considerarse «fin último», algo así como un fin que explicitase el «modelo último de sociedad» deseado. La respuesta es taxativamente no. Y la respuesta es negativa, porque ningún fin de este tipo es un fin accesible al tipo de justificación que la «ciencia» permite. Recordemos que es justamente la racionalidad según valores el objeto fundamental, y no accesorio, de los ataques de Weber, y es también la acción según valores (e indudablemente un juicio sobre la sociedad futura, es un juicio de valor) la que queda cancelada, por *inderivable* [que es un modo suave de afirmar por injustificable (Habermas, 1976)], por la falacia naturalista.

Esto no significa de ninguna manera, que tales juicios no existan, de hecho son reconocidos por todos. Pero estos juicios, al ser imposibles de justificar, no entran dentro del orden del discurso que la racionalización establece, a menos que se los traduzca en recomendaciones tecnológicas, con lo que dejan de ser *fines en sentido ético* (o moral) y se transforman en *fines en sentido técnico* (o racional), situándose en otro plano distinto de aquél en el que se originaron.

Luego, ¿qué pasa con los fines últimos que sabemos que existen, y, aunque sea inconscientemente, inciden en nuestras decisiones? ¿Qué ocurre con los principios éticos —personales o colectivos— que los seres humanos, por ser humanos, poseen? La respuesta desde la concepción tecnológica de la racionalidad es bastante consecuente con sus formulaciones: si se trata de auténticos fines últimos (Weber, 1922-1969, p. 42), es decir, fines que no pueden ser traducidos en recomendaciones técnicas, entonces son excluidos del ámbito «público» de discusión, y relegados a la esfera privada de los individuos. A nadie se le prohíbe mantener posiciones éticas, pero si quiere intervenir racionalmente en la transformación de la realidad, o bien traduce sus expectativas privadas en enunciados públicos —técnica e intersubjetivamente contrastables— o bien, por decirlo con una imagen muy expresiva, se los guarda para sí mismo.

¹³ Incluso ALBERT (1961, p. 24 y ss.), que no elude la posibilidad de aceptar *enunciados normativos*, reconoce, sin embargo, que «en sí mismos» no puede ser «justificados», y que se necesita su conversión en enunciados tecnológicos informativos, que sí se adaptan a las formas convencionales —científicas— de justificación. Esta conversión se realiza a través de «principios-puente» (CORTINA, 1985, p. 42): «deber implica poder», o «no poder implica no deber». Es decir, a la pregunta de por qué se debe hacer algo (por qué una economía planificada de bienestar) se contesta con enunciados tecnológicos informativos, que especifican cuáles son las posibilidades científicamente demostradas del éxito de dicha decisión, y de las consecuencias que se le atribuyan, en una palabra del costo y del beneficio de la decisión. Dicho de otra manera: lo que se debe, lo que una política debe hacer, es lo que *científicamente* está demostrado que puede hacerse, y no otra cosa.

En conclusión, tanto los criterios utilizados para la evaluación, selección y control de los medios adecuados, como los objetivos (o fines) que movilizan las acciones, tienen su origen y están estructurados, en recomendaciones que pueden ser validadas *racionalmente* a través de procedimientos experimentales que determinen la efectividad, la eficiencia, el máximo rendimiento, el costo-beneficio relativo, y la posibilidad técnica de unos y otros. De este modo el valor instrumental de los medios y de los objetivos, inherente a la racionalidad medios/fines, constituye el fundamento esencial de la racionalización de la acción.

LA SOCIEDAD TECNOCRÁTICA

«La competencia del experto ha desplazado a la razón política».
Gadamer (1975, p. 647)

Para desentrañar en toda su amplitud las consecuencias que se derivan de la instrumentalización que introduce la racionalidad medios/fines, me gustaría abordar esta problemática desde otra perspectiva. En concreto, me interesa desvelar, aunque sea brevemente, el modelo de sociedad que late tras dicha instrumentalización (la sociedad tecnocrática). Mi conjetura, que espero elucidar en cierta medida, es que la tecnificación de las decisiones y elecciones, así como de las «valoraciones» empleadas en ellas, va emparejada al surgimiento de la sociedad tecnocrática; y esta relación toma sentido en cuanto analizamos la conexión esencial que existe entre el ingeniero —o el científico en general—, y los modos y exigencias racionales de argumentación que acabamos de ver.

Como ya hemos afirmado arriba, la racionalización significa también la introducción y aparición de la figura del experto. Su autoridad en la mediación de los problemas sociales, o en el diseño de una política social determinada, descansa en la autoridad que le confiere en el conocimiento científico-técnico que domina (Nelkin, 1975, p. 36).

Estos expertos, pues, que trabajan como administradores, planificadores, coordinadores y consejeros científicos son los que Drietzl (1972, p. 170 y ss.) denomina «tecnócratas». Sin embargo, su función más importante no es ninguna de las que acabamos de enumerar, y que corresponderían exclusivamente a sus características más «objetivas». El tecnócrata principalmente tiene, y realiza, una importantísima *función ideológica*. En primer lugar, su labor es presentada como claramente independiente y racional:

«Aunque, por supuesto, en la sociedad tecnocrática las corporaciones tienden a favorecer a aquellos científicos sociales que están mejor socializados y adaptados a las normas del sistema corporativo, los tecnócratas normalmente

ideologizan su trabajo calificándolo de independiente y racional; *un poder neutral comprometido sólo con el progreso social*. Al mismo tiempo, tienden a percibir al Estado como si fuera una institución independiente del poder corporativo, que media entre los intereses divergentes de una sociedad pluralista» (Dreitzel, 1972, p. 177) ¹⁴.

En segundo lugar, el concepto de «tecnocracia» (al igual que el más concreto de «ingeniero») lleva implícito la negativa a entrar en discusiones sobre problemas políticos (i. e. problemas valorativos de política social), como tales problemas políticos. Esto significa que su único acceso legítimo a esta temática, origen de su existencia, es a través de las argumentaciones racionales sobre *realidades* o cuestiones técnicas; es decir, se supone que el tecnócrata ha de *transformar* las decisiones políticas en las mejores posibilidades de desarrollo tecnológico y es en este terreno al que se han de remitir las discrepancias. De este modo, el ámbito de discusión se traslada del político al técnico, ámbito mucho más confortable.

Por lo tanto, la discusión pública de los asuntos sociales estaría determinada para la conciencia tecnocrática por el tipo de confrontación «neutral» y «objetiva» que suponen las cuestiones técnicas, y que demandan las decisiones instrumentales a las que son convertidas. Los intereses «personales», «oportunistas» y «egoístas» imperantes en la política, quedan de esta manera anulados, o por lo menos paliados, por intereses instrumentales mucho más generales, y más susceptibles de argumentación imparcial ¹⁵. En este sentido, los cambios y mejoras sociales no se justifican porque respondan a un ideal ético de sociedad, ni a una visión política determinada, sino porque son los únicos posibles dadas unas condiciones y unos recursos científico-técnicos y económicos determinados. En todo caso, una política —e incluso una perspectiva ética— vendría a distinguirse de las restantes por su capacidad de potenciar con mayor eficiencia y efectividad dichos recursos y condiciones, o lo que es lo mismo, porque representa la seguridad efectiva de la racionalización de la sociedad.

Sin embargo, como ha demostrado Nelkin (1975), las cosas se desarrollan de una manera bien distinta a como en teoría se plantean. Cuando los conflictos ocurren, y ninguna decisión política está libre de ellos, el valor de las argumentaciones técnicas no estriba en su misma *tecnicidad*, es decir, en su neutralidad y objetividad, sino justamente en todo lo contrario: los argumentos técnicos son válidos en tanto refuerzan una decisión política —una política social— determinada y previa, y no al revés.

«La extensión con la cual los informes técnicos son aceptados depende menos de su validez y de la competencia de los expertos, que del modo en que refuerzan posiciones existentes... Factores tales como la confianza en la autori-

¹⁴ Véase también CAMPBELL (1969, *passim*).

¹⁵ Véase al respecto, las críticas al «oportunismo» e «irracionalismo» político, como justificación de una posición fuertemente tecnocrática, en CAMPBELL (1969), y MOSTERIN (1978).

dad, el contexto económico y de empleo en el que la controversia tiene lugar, y la intensidad de los compromisos locales son más importantes que la calidad de los informes técnicos» (Nelkin, 1975, pp. 51-53).

Ni la explicación, ni la solución a esta circunstancia (por lo demás bastante común en las sociedades industrializadas cuando se trata de construir aeropuertos, eliminar residuos radioactivos, levantar nuevos pantanos, o trazar nuevas carreteras), se encuentra en las mismas recomendaciones técnicas, en el mal uso que se hace de ellas, o en la lamentable y deplorable incidencia que las valoraciones «particulares» tienen, a menos que, reforzando a la misma tecnocracia, pretendamos distinguir de modo absoluto el valor técnico del informe de su valor de uso, como si las mismas recomendaciones no estuvieran ya sesgadas por los mismos intereses y demandas para cuya respuesta han sido construidas.

Si los informes de dos grupos de expertos plantean soluciones divergentes a un mismo problema, si las acciones recomendadas están enfrentadas, es imposible demandar un terreno «epistemológico» neutral en el que resolver las discrepancias. Ese terreno no existe. Por decirlo de un modo un tanto radical, cada informe desarrolla técnicamente percepciones ético-políticas enfrentadas, y cada informe, además, será «leído» desde particulares y *subjetivas* construcciones de la realidad (Nelkin, 1975, p. 54). Los juicios sobre prioridades públicas, sobre los niveles de riesgos aceptables, sobre la pérdida de identidad cultural que una sociedad está dispuesta a admitir, *determinan* tanto la forma como el contenido de los informes. Y no es que se haga un uso sesgado de dichos informes técnicos (como Nelkin da a entender al final de su trabajo, 1975, p. 54), sino que éstos son ya una visión sesgada de la realidad.

Por lo tanto, la solución, si es que existe alguna, debe buscarse en otro lugar. Las controversias sobre política social han de ser debatidas en su ámbito propio, es decir, como problemas ético-políticos. Expresado de otra manera: antes que preguntarse cuáles son los medios técnicamente posibles, habría que debatir, qué tipo de sociedad se desea, y supeditar a esa idea valorativa (i. e. ético-política) las capacidades y potencialidades técnico-científicas, y no al revés. Sin embargo, como ya sabemos, es justamente este giro el que queda clausurado por el ideal tecnocrático. La tecnocracia, por principio (i. e. epistemológica y realmente), reprime el debate y el control público (o democrático) (Nelkin, 1975, p. 51) sobre la racionalidad de la vida política y la vida social; es más, la tecnocracia, incapacita materialmente a que los ciudadanos discutan ética y políticamente el destino de la sociedad y la cultura en la que viven.

Es entonces el experto, como sujeto neutral y objetivo, como *clase social*, quien se erige en único sujeto activo de argumentación, sustrayendo ésta a la voluntad de los ciudadanos, en bien mismo de los ciudadanos. El debate público y racional sobre el futuro y el presente mismo de las sociedades, se reduce a un debate privado entre aquellos que poseen el acceso privile-

giado del y al conocimiento, que escapa precisamente al control democrático y público de la sociedad. La jerarquía de conocimiento y opinión se reproduce en una jerarquía social, en la que los privilegiados —los tecnócratas— son aquellos que pueden —porque saben— decidir, y son aquellos que pueden —porque conocen— controlar. La pérdida del discurso realmente político en la tecnocracia, se corresponde con la pérdida de valores democráticos esenciales de la emancipación y la crítica social.

¿QUE HACER?

Si no queremos que el aprovechamiento práctico del conocimiento teórico (i. e. la relación teoría y práctica), quede sesgado por los intereses instrumentales del pensamiento tecnocrático, si en verdad deseamos desarrollar una praxis social en la que las interacciones, asumiendo su fundamentación ético normativa, se ordenen y legislen racionalmente, aprovechando la participación y autonomía moral de los ciudadanos, y potenciando sus capacidades de juicio crítico, dentro del marco de una ética social legítimamente racional y comunicativa (Habermas, 1983); la alternativa al racionalismo estrecho de la tecnocracia cientificista es hoy y, especialmente ahora, una de las tareas más importantes a realizar por los seres humanos.

Para ello, una racionalidad antagónica a la racionalidad medios-fines que acabamos de analizar, debe presentar puntos alternativos a todas aquellas posiciones en las que tal racionalidad se muestra como única e inamovible, y desarrollar todas aquellas instancias que dicha racionalidad rechaza por imposibles o anacrónicas. Con estas ideas guía, me parece que podemos reunir en seis apartados la perspectiva racional que defendemos, y que es ella misma un desafío, una crítica, y una concepción alternativa de la racionalidad tecnológica de la acción.

1. La acción social ha de ser concebida, en principio, como práctica. Esto significa, restituir la visión realmente normativa de la interacción social y del ser humano.

2. Una auténtica visión normativa de la práctica social, exige el planteamiento explícito de los fines sociales desde el campo de la ética.

3. La formulación explícita de los valores y fines sociales, necesita que dichos valores y fines sean susceptibles de defensa a través de argumentaciones racionales, por el ejercicio libre, participativo, y autónomo (i.e. responsable) del juicio crítico de los sujetos.

4. La argumentación racional, no sólo sustenta la petición de la acción comunicativa como modelo de acción social, sino que introduce en el mismo proceso de construcción y transformación social los sistemas de valores comunicativa e intersubjetivamente legitimados y validados como principios éticos de procedimiento.

5. La introducción del «deber ser» en la rreconstrucción del «es», la recuperación ético-normativa de la acción social, por la participación activa y directa de todos los individuos comprometidos, conduce al establecimiento de la emancipación como ideal ético de la humanidad y de los individuos.

6. Con la emancipación como ideal ético de la sociedad, y como principio metodológico de la acción comunicativa, la práctica social puede renovarse en *praxis social*.

BIBLIOGRAFIA

- ANGULO, J. F. (1989): «La Estructura y los Intereses de la Tecnología de la Educación: Un Análisis Crítico». *Revista de Educación*, 289, Mayo-Agosto, 175-214.
- APEL, K-O. (1986): *Estudios Eticos*. Barcelona, Alfa.
- ARNAU GRAS, J. (1978): *Psicología Experimental. Un Enfoque Metodológico*. México, Trillas.
- BARNES, B. (1985): *Sobre Ciencia*. Barcelona, Labor, 1987.
- BERNSTEIN, J. (1976): *The Reestructuring of Social and Political Theory*. Pennsylvania, University of Pennsylvania Press.
- BUNGE, M. (1966): «Technology as Applied Science», en RAPP, F. (ed.) (1974): *Contributions to a Philosophy of Technology*. Holland, Reidel Dordrecht, 19-39.
- BUNGE, M. (1969): *La Investigación Científica*. Barcelona, Ariel.
- BUNGE, M. (1972): *Teoría y Realidad*. Barcelona, Ariel.
- BUNGE, M. (1980): *Epistemología*. Barcelona, Ariel.
- CAMPBELL, D. T. (1969): «Reforms as Experiments». *American Psychologist*, 24, 409-429.
- COOK, T. D., y CAMPBELL, D. T. (1979): *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago, Rand McNally.
- COMTE, A. (1844): *Discurso sobre el Espíritu Positivo*. Madrid, Trad. J. Marías, Alianza, 1984 (2.ª edición).
- COMTE, A. (1822): *Plan de Trilogía Científica Necesaria para Reorganizar la Sociedad*, en (1854) *Primeros Ensayos [1819-1828]*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977, 69-181.
- DREITZEL, H. P. (1972): «Social Science and The Problem of Rationality: Notes on the Sociology of Technocrats». *Politics and Society*, vol. 2, part 2, 165-182.
- DURKHEIM, E. (1974): *Las Reglas del Método Sociológico*. Madrid, Morata.
- FAY, B. (1975): *Social Theory and Political Practice*. London, George Allen & Unwin.
- GADAMER, H-G. (1974): «Was ist Praxis? Die Bealingungen gesellschaftlichen Vernunft». *Universitas*, vol. 11, 1143-1158.
- GADAMER, H-G. (1976): *La Razón en la Epoca de la Ciencia*. Barcelona. Alfa, 1981.
- GADAMER, H-G. (1977): «Theory, Technology and Practice: The Task of the Science of Man». *Social Research*, vol. 44, 529-561.

- GRANGER, G. G. (1968): «D'une vraie et d'une fausse technicité dans les sciences humaines». *Akten des XIV Internationalen Kongresses für Philosophie*. Wien, 2-4 sept., Verlag Herder, 500-506.
- HABERMAS, J. (1963): «Dogmatism, Reason and Decision: On Theory and Praxis in our Scientific Civilization», en HABERMAS, J. (1974): *Theory and Praxis*. London, Heineman, 253-282.
- HABERMAS, J. (1968): *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid, Tecnos, 1984.
- HABERMAS, J. (1971): Introduction, «Some Difficulties in the Attempt to Link Theory and Praxis», en HABERMAS, J. (1974): *Theory and Practice*. London, Heineman, 1-40.
- HABERMAS, J. (1973): *Problemas de Legitimación del Capitalismo Tardío*. Amorrortu, B. A., 1975.
- HABERMAS, J. (1976): *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. Madrid, Taurus, 1981.
- HABERMAS, J. (1979): «Some Aspects of the Rationality of Action», en GERHAETZ, F. (ed.) (1979): *Rationality Today*. Ottawa, 185-212.
- HABERMAS, J. (1983): *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona, Península, 1985.
- HORKHEIMER, M. (1967): *Crítica de la razón Instrumental*. Sur. B. A., 1973.
- JARVIE, I. C. (1966): «The Social Character of Technological Problems. Comments on Skolimowski's Paper», en RAPP, F. (ed.) (1974): *Contributions to a Philosophy of Technology*. Holland, Reidel Dordrecht, 86-92.
- JOBST, E. (1974): «Specific Features of Technology in its Interrelation with Natural Science», en RAPP, F. (ed.) (1974): *Contributions to a Philosophy of Technology*. Holland, Reidel Dordrecht, 124-133.
- LENK, H., y ROPOHL, G. (1979): «Toward and Interdisciplinary and pragmatic Philosophy of Technology: Technology as a Focus for Interdisciplinary Reflection and Systems Research», en DURBIN, P. T. (ed.) (1979): *Research in Philosophy and Technology*. JAI Press Inc., vol. 2, 15-52.
- LUKACS, G. (1923): *Historia y Conciencia de Clase*. México, Grijalbo, 1969.
- McCARTHY, Th. (1978): *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Vambridge-Oxford, Polity Press-Basil Blackwell.
- MOSTERIN, J. (1973): «El concepto de racionalidad». *Teorema*, III/4, 455-479.
- MOSTERIN, J. (1978): *Racionalidad y Acción Humana*. Madrid, Alianza.
- MUGUERZA, J. (1977): *La Razón sin Esperanza*. Madrid, Taurus.
- NAGEL, E. (1969): «Philosophy of Science and Educational Theory». *Studies in Philosophy and Education*, vol. 7, n.º 1, 5-27.
- NELKIN, D. (1975): «The political Impact of Technical Experties». *Social Studies of Science*, 5, 35-54.
- NOBLE, D. F. (1977): *El Diseño de Estados Unidos. La Ciencia, la Tecnología y la Aparición del Capitalismo Monopolístico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
- POPPER, K. R. (1950): *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*. Paidós, B. A., 1957.
- POPPER, K. R. (1964): *La Miseria del Historicismo*. Madrid, Alianza, 1973.

- QUINTANILLA, M. A. (1980): «La Tecnología, la Educación y la Formación de los Educadores». *Studia Pedagogica*, n.º 6, 101-114.
- QUINTANILLA, M. A. (1981): *A Favor de la Razón*. Madrid, Taurus.
- RAPP, F. (1973): «Technology and Natural Science- A Methodological Investigation», en RAPP, F. (1974) (ed.): *Contributions to a Philosophy of Technology*. Holland, Reidel Dordrecht, 93-114.
- RAPP, F. (1974) (ed.): *Contributions to a Philosophy of Technology*. Holland, Reidel Dordrecht.
- RAPP, F. (1981): *Filosofía Analítica de la Técnica*. Buenos Aires, Alfa.
- RADNITZKY, G. (1978): «Los límites de la Ciencia y de la Tecnología». *Teorema*, vol. 8, n.º 3-4, 229-261.
- RADNITZKY, G. (1979): «La Tesis de que la Ciencia es una Empresa Libre de Valores: Ciencia, Ética y Política», en RADNITZKY, G., y ANDERSON, G. (eds.) (1979): *Estructura y Desarrollo de la Ciencia*. Madrid, Alianza, 1984, 49-107.
- SKOLIMOWSKI, H. (1966): «The Structure of Thinking in Technology», en RAPP, F. (ed.) (1974): *Contributions to a Philosophy of Technology*. Holland, Reidel Dordrecht, 72-85.
- TAYLOR, F. W. (1911): *Management Científico*. Barcelona, Oikos-Tau, 1970.
- TIMASHEFF, N. S. (1955): *La Teoría Sociológica*. México, FCE, 1974.
- WEBER, M. (1922-1969): *La Acción Social: Ensayos Metodológicos*. Barcelona, Península, 1984.
- WEBER, M. (1976): *Política y Ciencia*. La Pleyade, B. A.
- WINCH, P. (1958): *Ciencia Social y Filosofía*. Amorrortu, B. A., 1972.

LO AFINADO Y LO AFIN

Elementos para una teoría sociológica de la formación del sentido musical

Jesús M. SÁNCHEZ MARTÍN

«La estética de las diferentes clases no es
pues, salvo excepción, más que una di-
mensión de su ética o, mejor, de su *ethos*.»
(P. Bourdieu)

Quiero que aquí, en lo alto de estas líneas, quede escrito el nombre de Carlos Lerena. El las hubiese leído no tanto sorprendido porque fueran mías como porque, al fin, lo que nos ocupó durante tantas horas de conversación y discusión viera la forma acabada que esta comunicación pretende. Seguramente la voluntad de sistematización oscurezca un poco el eco de aquellos primeros planteamientos apasionados y espontáneos; por contra, la distancia desde la que hoy contemplo esos balbucientes y deslazados análisis se beneficiará de una visión de conjunto que procuraré que sea abarcadora del conjunto de esas reflexiones; y trataré, en fin, de encontrar una unidad que nunca fue manifiesta. Mi responsabilidad irá tan lejos como permita llegar a mis palabras. Los errores, ahora, ya no se acogerán siquiera al silencio compasivo con el que Lerena suspendía el hilo quebradizo de nuestras conversaciones. Pero espero y deseo que quienes tengan a bien entrar en el tupido discurso que recogerán estas páginas, al menos contribuyan a aclarar y precisar lo que desde este momento expondré, eso sí, con más temor a no ser comprendido, porque no sepa darme a entender, que con seguridad y completa confianza. (Seguridad y confianza que no son tanto rasgos de valentía como de atrevimiento: cómoda y efímera patria en que los arrebatados impulsos de juventud encuentran la comprensión fácil del tiempo y del verbo, igualmente efímeros.)

Con tales licencias y una buena dosis de intrepidez veré de empezar así.

La condición primera para pensar sociológicamente la música es casi una premisa fundada en un convencimiento que apenas necesita demostración, por extraña que parezca: partir sin conocimientos de técnica musi-

cal no es un impedimento para el mejor conocimiento del funcionamiento social de la música; tal vez sea, en cambio, una predisposición deseable. Y aunque eso no alcance a ser enunciado como un prerrequisito, sí cabe afirmar que la procedencia del campo musical, en tanto que agente activo del proceso de producción —en cualquiera de sus facetas: creativa o formativa, amateur o profesional—, obstaculiza seriamente la aproximación objetiva al objeto de conocimiento, pues ya no tendría la resultante (el objetivo; la misión) de construir un objeto nuevo —como quiere la sociología—, sino más bien la de componer y adaptar la mirada que sobre uno preconstruido ha dirigido durante largo tiempo, en calidad de sujeto paciente de los efectos de conformación que aquél ha de producir para que la imagen por él proyectada reciba el reflejo deseado por esa conformación, a las nuevas condiciones subjetivas de la mirada, lo que, al cabo, se convertiría en un simple juego de guiños, parpadeos y visajes muy parecido al del galanteo y la insinuación; algo, en todo caso, bastante alejado de la mirada sociológica fundante.

No se trata de excluir a los músicos sino de preservar los presupuestos sociológicos del análisis; o, dicho de otro modo: de reclamar el legítimo derecho a estudiar, con aquellos presupuestos, los problemas sociológicos que plantea una manifestación —como otra cualquiera— de lo social, cual es la música. El dominio experto de las técnicas musicales, al sociólogo sólo le aporta erudición. Y no está probado que reúnan mejores condiciones para hacer sociología el abogado, el sacerdote, el médico o el educador, cada uno en su respectivo ámbito, y tampoco hay certeza de que un sociólogo industrial sea el mejor de los empresarios ni un especialista en cambio social el elegido por la historia para llevar a término la revolución siempre pendiente.

La sociología ha de hacer valer la relativa autonomía de su campo en un espacio como el musical en que rige una regla no escrita, pero comúnmente aplicada, por la cual se extiende certificado de descalificación universal a todo aquel que transgreda la norma de hablar sin autorización, es decir, sin haber sido aceptado como elemento inocuo para su sistema de creencias. Huelga añadir que la rigidez es máxima cuando, en el caso de la llamada música clásica, el sistema de creencias recibe plena justificación y legitimidad al estar consolidado institucionalmente y merecer la consideración de valor cultural absoluto y al estar absolutamente por encima del resto de las prácticas musicales en institucionalización, reconocimiento y legitimidad.

El preámbulo anterior no merecía mayor atención y quizá fuera hasta innecesario si se creyera que la sociología, intrusa en todos los ámbitos, en éste lo es en igual medida que en los demás. Sucede que la reflexión sociológica aplicada a la música goza de las mayores sospechas: es la amenaza materialista en el más espiritualista de los mundos posibles de lo simbólico; conocidas sus veleidades desacralizadoras, se puede esperar que no se

conforme con una simple operación de desvelamiento de las creencias mágicas que alimentan las prácticas musicales; interesada en descubrir las divisiones sobre las que se erigen las clasificaciones que los grupos emplean para distinguirse, la sociología podría incluso poner en cuestión el fundamento del sistema para hacerse con el monopolio de la representación dominante del hecho musical. La sociología sería, así —no hay satisfacción alguna en manifestarlo—, un peligro para la concepción tradicional de la música consagrada; sus análisis pondrían al descubierto los mecanismos por los cuales esa música se ha convertido en un objeto de culto, y también el objeto culto por excelencia, al tiempo que revelaría todo el esfuerzo que el resto de las músicas realizan para conseguir un grado de legitimidad parecido al de aquella que por antonomasia se llama *la música* (culta, clásica, grande, seria, intemporal, etcétera).

Establecer términos de comparación entre los contenidos de esa música y el resto de las otras músicas, que no lo serían sino por imitación de aquélla, es el primer escollo que hay que superar. Los sonidos son los mismos para cualquiera que desee manifestarse musicalmente, qué duda cabe de ello, pero lo que ocurre es que el sonido aislado no dice nada, ni siquiera el conjunto de los sonidos organizados con la intencionalidad precisa de producir sonidos acordados: son puros elementos físicos, insignificantes como tales. La música, además, es —como el arte en general— una forma de denegación de lo social o, si se prefiere, una segunda naturaleza, toda ella, no obstante, artificial y producto de la organización significativa de las cosas. Pero esta visión arriesga situarse en el vacío de la abstracción o en lo que es aún más grave, en el cobijo que la interpretación ideológica procura al precio de silenciar la pregunta, omnipresente y pros-crita, de cuáles son los elementos socialmente constitutivos de la entidad social del arte o de la música.

Se puede ya de entrada afirmar que ninguna manifestación artística sería un bien cultural si no hubiera incorporado, de una parte, la tradición que define la clase en que se inscribe y si, por otra parte, la forma concreta de expresión actual no se acompañara de un trabajo explícito de explicación, justificación y caracterización como valor artísticamente reconocible. Pero ¿cuáles son los agentes que contribuyen a la definición y caracterización de los objetos artísticos? ¿Qué instituciones se encargan de conceder las marcas de identidad y los rasgos mediante los cuales son reconocibles y, a la vez, legitimados como productos estimables y culturalmente válidos? Y ¿cómo unos se sitúan por encima de otros en el mercado de los bienes simbólicos y con qué criterios se modifica la jerarquía o los lugares ocupados en la escala de preferencias de una época o, más concretamente, de un grupo?

Estas preguntas y otras semejantes nos ponen sobre la pista que habrá de llevarnos al punto de unión entre lo que son las consideraciones generales de la sociología a secas y los específicos planteamientos que la socio-

logía de la educación y de la cultura proponen para comprender el hecho musical. No estará de más recordar en este momento cuál es la importancia que tiene esa particular forma del conocimiento sociológico. Nadie mejor que P. Bourdieu para ello: «La sociología de la educación se da su objeto propio cuando se constituye como ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social, es decir, cuando se esfuerza en establecer la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza, y de las relaciones simbólicas entre las clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre estas clases» («Reproducción cultural y reproducción social», en *Information sur les Sciences Sociales*, abril de 1977).

De paso, valga apuntar que el discurso informe en que devienen tantas y tantas páginas de supuestos análisis sociológicos sobre el arte o sobre la música quedan descalificados no por el alto nivel especulativo en que se mueven, sino, más bien, por ser estériles a los solos efectos del conocimiento, ni siquiera ya sociológico. Discursos que es obligado incluir dentro del capítulo de material susceptible de estudio, pues no hacen otra cosa que reforzar, desembozadamente, las claves más comunes de la legibilidad de las obras (de arte) o bien proporcionar nuevas claves que nada aclaran sobre cuáles sean los principios sociológicamente constitutivos del código en que se describen aquellas claves.

Con lo que llevamos dicho, y una última consideración más, estaremos en condiciones de ofrecer esos que podrían considerarse los elementos básicos de una teoría sociológica sobre la formación del sentido musical, lo cual únicamente tiene de novedoso el forzar la presentación conjunta de logros teóricos conseguidos en campos próximos, sólo académicamente separados.

La última consideración que resta por formular está referida a un aspecto fundamental de los presupuestos de esa teorización: el concepto de cultura. Entendida como sistema de prácticas, consumo y producción de bienes simbólicos, a los cuales se le concede un valor que es resultante de un proceso deliberado, consciente y socialmente modulado mediante el que los objetos materiales, en tanto que materializados en un tiempo y un espacio determinados, cobran una identidad objetiva que trasciende a sus aspectos formales para adquirir otra —no menos objetiva— que viene definida y caracterizada con los signos de identificación del grupo o clase que los nombra y que al nombrar, de algún modo, se apropia, esa cultura —cualquiera que sea— sólo puede mantenerse gracias a un ejercicio permanente de lucha por la imposición de la legitimidad y superioridad de los bienes que la configuran, y para ello recurre invariablemente a un eficazísimo instrumento de dominación y de poder: la organización arbitraria del saber y de los conocimientos, con un orden fijo y preestablecido, jerárquico y significativo, que la escuela, o cualquier otra instancia de transmi-

sión del saber, se encargan de presentar como si el acceso a los bienes culturales consistiera en una simple cuestión de elección incondicionada dentro del universo de los posibles objetos artísticos, entre otros —lo que Bourdieu llama genéricamente el mercado de los bienes simbólicos—, para posteriormente consumirlos libremente, aceptando de una forma neutralizada su integración dentro del sistema de preferencias que define y articula las identidades personales y las afinidades electivas, y contribuyendo, de paso, a reforzar, cuando no a conformar, los intereses de clase o grupo al tiempo que los satisface.

Las notas tentativas con que iré presentando los que considero los elementos que podrían formar parte de una teoría sociológica de la formación del sentido musical, tal vez adolezcan, y aun seguramente padezcan, el mal pasajero de la provisionalidad, además de pecar de algo que quizá hasta me sea consentido, la simplicidad con que habrán de exponerse para que, juntas todas, tengan al menos la apariencia de lo cohesivo, si no la de lo coherente. Estas son algunas de esas notas:

1. El gusto musical y, por extensión, el gusto artístico, es el producto de un artificio social. La vivencia del mismo como algo que forma parte de nuestra idiosincrasia más connatural, de la íntima y personal identidad, no habla más que del arraigo profundo que tienen en el sistema de creencias y valores particulares.

2. El engañoso efecto de involuntariedad y de naturalidad provocado por la música, al ser algo que entra por los oídos —ventanas siempre abiertas— y recibirse casi sin esfuerzo alguno, hace creer que no hay un proceso determinado de construcción del gusto musical, es decir, que no hay elementos para hacer explícito ese proceso, dado que se ignora como tal o al menos se desconoce el alcance de ese proceso y, lo que es su consecuencia derivada, la voluntad de pasar por alto los detalles de la familiarización e incluso el tiempo dedicado a su cultivo consciente, contribuye a proyectar una imagen del gusto musical dotada de autonomía propia y con una configuración ajena al tiempo y a las condiciones (sociales) concretas de su conformación.

3. Todo gusto musical, lo mismo que todo gusto estético, está fundado en un sistema de referencias, implícito o explícito, que al hacerse expreso revela no sólo los mecanismos de formación del mismo sino que, al tiempo, evidencia el sistema dentro del cual aquéllos adquieren su valor y reconocimiento, es decir, la autoridad de que han de estar revestidos para ejercer unos efectos de imposición que van mucho más allá de la elección concreta y precisa de, por ejemplo, una obra musical, un músico determinado, o la predilección demostrada por una época o estilo, o por un intérprete concreto o una orquesta precisa y su singular sonido. En una palabra, el gusto musical está inserto en un sistema general de gustos o preferencias estéticas que le proporcionan elementos para reconocer el valor de los objetos musicales como compatibles y dignos de pertenecer al conjunto

genérico de los objetos culturales o bienes simbólicos deseables, dignos de ser apropiados, que, desde entonces —en un acto de elección y exclusión—, ya forman parte de la responsabilidad social y, por lo mismo, no pueden (o no deben) ponerse en cuestión, salvo que se quiera comprometer la confianza y dudar de la firmeza puestas en las creencias que aseguran la identidad propia.

4. Los gustos estéticos, y los musicales en particular, no gozan todos del mismo reconocimiento. El reconocimiento de aquéllos viene dado, de una parte, por el respaldo que las instituciones conformadoras del gusto —propriadamente legitimadoras de los productos culturales— conceden a los bienes culturales que ya han sido aceptados por un grupo, el de los artistas o profesionales, el cual, con frecuencia, se limita a un trabajo de autopromoción en contra de corrientes y grupos opuestos, y, de otra parte, por el apoyo que para la consolidación de ese reconocimiento supone la adhesión de los agentes encargados de facilitar el conocimiento público o descubrimiento (principio del reconocimiento) de los nuevos valores, productos y productores, y, en último término, como resultado del refuerzo que, al conjugarse con el parecer de otros profesionales de la cultura reciben, a base de buscar y encontrar similitudes y diferencias con los valores pasados y con los actuales que se producen en otros terrenos artísticos (o literarios, o filosóficos, o ideológicos) no muy alejados de los musicales; eso, que es un verdadero trabajo de construcción del valor de los bienes culturales, ha de hacerse muchas veces en contra de los valores dominantes, sobre todo si se trata de bienes recientes que buscan la pública aprobación y el reconocimiento social, dado que en el caso de objetos artísticos que ya forman parte de la historia del arte en calidad de objetos sagrados, sólo revisables en detalles de percepción, esos no necesitan de mayor esfuerzo que el de mantenimiento, y para ello la escuela es más que suficiente.

5. La definición de las clases de gusto es producto de un proceso en el que las elecciones únicamente sirven para reforzar el carácter selectivo y arbitrario en que se basan, es decir, para darle mayor fuerza e identidad. La suma de adhesiones a un juicio estético, o cualquiera que sea, conformará una identidad definida. El poder de atribución de juicios a los objetos no está universalizado ni es compartido: surge del trabajo continuado y especializado de los agentes encargados de emitir juicios de valor universal, pues éstos son tenidos como válidos y objetivados por el simple hecho de ser emitidos desde una posición dotada de legitimidad. Identificar a esos profesionales de la atribución, rastrear su trayectoria, estudiar el peso que el medio en que se expresan tiene en el conjunto de los medios de expresión y discriminar la aceptación que ese medio tiene entre según qué tipo de público, contribuirá decisivamente a situar esos juicios en unas coordenadas que, aunque sólo fuera eso, servirían para matizar en qué medida los tales juicios no son ni siquiera universales —universalmente válidos, como pretenden y formulan— más que por la voluntad que los

alienta —y el prestigio del medio, y la reputación reconocida a quien los formula, y su impunidad consentida, y la irreversibilidad de la enunciación y, en una palabra, por la autoridad delegada con que se pronuncian—: voluntad de poder emitir juicios de valor universal, voluntad de imponer juicios tenidos por universales o, si se quiere, y a secas, voluntad de poder y voluntad de saber-poder.

6. La lucha por alcanzar la máxima legitimidad de los gustos oculta los medios utilizados para ello. Si de la música clásica se trata, lo natural parece ser que, estando asimilada a otros productos culturales, como las catedrales, los monumentos públicos o los cuadros que los museos conservan y muestran, el estudio de las obras clásicas ha de tener la misma justificación, es decir, una justificación equiparable, o ninguna (en ese caso entraríamos en el terreno fácil y falso del todo vale en tanto que el acto de elegir se quiere libre). Cuando se trata de música ligera, y música ligera del presente, la imposibilidad de que encuentre en la escuela un reconocimiento expreso e incondicional lleva a pensar que los elementos que sirven para dotarla de una legitimidad que consolide los gustos o solidifique los juicios, particulares o compartidos, asimismo conduce a la idea de que éstos no existen con el mismo rango que en la música seria, o bien que no hay instancias equivalentes que se encarguen de dar un valor similar a esos juicios (repertorio de justificaciones y de recursos expresivos —y no sólo expresivos—, en un caso y en otro, necesarios para que la propia opinión personal, tanto en quienes tienen poder de atribución como en quienes sólo poseen capacidad de elección, trascienda la mera individualidad en que ningún juicio se funda y comparte aquellos elementos que más fácilmente sean identificables con sus características sociales o personales, modos de vida, status, etcétera: lo que se conoce como *habitus* de clase).

7. La oposición a las formas de percepción admitidas sólo puede hacerse desde posiciones dotadas de legitimidad suficiente para imponer o contraponer, a esas formas dominantes, otras con un poder semejante de convicción y que se vean reforzadas por unas instancias de legitimación semejantes a las que mantienen la validez de aquellas formas de percepción dominantes, en contra de las cuales esas instancias nuevas cobran sentido y validez los presupuestos que las sostienen.

8. El sentido musical no es tanto una suma de capacidades innatas como el producto de un trabajo sistemático, aunque no siempre deliberado y consciente, de conformación del mismo en el que instancias como la escuela cumplen la misión de establecer los presupuestos básicos de la constitución del juicio de elección, en el caso de los consumidores, y, en el caso de los productores, los principios constitutivos de su práctica y las razones que justifican profesionalmente su actividad.

9. La constitución del juicio de elección —el conjunto de las tomas de partido estético y el pronunciamiento expreso sobre los productos de la creación artística, pero no sólo artística— se realiza a través de la legitima-

ción de formas concretas de expresión que reciben para ello todo un arsenal de pruebas mediante las cuales se mide su adecuación a las formas de percepción admitidas o bien su oposición a las mismas.

10. El lugar privilegiado para la constitución de los juicios electivos es la escuela. En ella se adquieren en igual medida los mecanismos para depurar el gusto selectivo que las herramientas para empezar a elaborar un sistema personalizado de entender y concebir los productos artísticos. Se aprende a distinguir, primero, aquello que es arte de lo no llegan a ser más que groseras manifestaciones de la actividad humana productiva —«bastas y sin arte», como dice el diccionario—, las cuales son, por ello, descalificadas, es decir, no clasificadas dentro de las categorías de lo artístico por quedar al margen de los esquemas previos con que lo artístico se aprehende, y, por tanto, trabajo asalariado, actividad comercial, simple, vulgar y terrenal, miseria mercantil y laboral.

11. Los orígenes sociales, los antecedentes familiares, las tradiciones regionales, la socialización musical específica y el conjunto de prácticas culturales a ella unidas, la continuidad observada en las mismas o la variabilidad relativa dentro de un modelo estructuralmente invariante, el refrendo institucional que reciban, ya por la vía formalmente escolar o informal, y el refuerzo que su mantenimiento encuentre en el sistema general de las prácticas compartidas con los pares, la clase social de referencia o el grupo genérico de origen, determinan decisiva y efectivamente el empleo sistemático, consciente o no, de un conjunto homogeneizado de percepciones musicales y, por extensión, artísticas, así como unos precisos «instrumentos de apropiación» y en general una «disposición estética» y una «competencia artística» definidas —y también ideológicas e ideológicamente condicionadas, desde luego—. Así lo expresa Bourdieu: «Las leyes que rigen la percepción de las obras de arte son un caso particular de las leyes de la difusión cultural: cualquiera que sea la naturaleza del mensaje —profecía religiosa, discurso político, imagen publicitaria, objeto técnico, etcétera—, la recepción es función de las categorías de percepción, de pensamiento y de acción de los receptores. En una sociedad diferenciada se establece una relación estrecha entre la naturaleza y la cualidad de las informaciones emitidas y la estructura del público, de modo que su “legibilidad” y su eficacia son tanto más fuertes cuanto más directamente encuentren las expectativas, implícitas o explícitas, que los receptores deben principalmente a su educación familiar y a sus condiciones sociales (y también, por lo menos en materia de cultura erudita, a su educación escolar) y que la presión difusa del grupo de referencia mantiene, sostiene y refuerza mediante incesantes apelaciones a la norma» (véase, asimismo, *L'amour de l'art. Les musées y leur public*, Minuit, París, 1966: p. 99 y ss.).

12. En parecida medida se determinan las condiciones de producción del productor artístico, mas con una notable diferencia: éste hace todo lo posible para negar y contradecir, con su obra y con cada uno de sus actos,

aquellos factores que amenacen la coherencia de su imagen pública actual, sea ésta cual sea, o que, en su caso, puedan en algún momento amenazar con descubrir o desvelar su pasado, su origen, su procedencia, sus ascendientes y sus influencias, llevándole tal actitud a renegar de la formación recibida —salvando, eso sí, alguna individualidad maestra y genial— y tratando de desmentir sistemáticamente con su vida aquello ya lejano —que quería borrar de la historia— y que considera en abierta contradicción con sus planteamientos creadores y personales del presente —que él quería ver eternizados—, los cuales, en su imaginación y en su fe —trasladados, cómo no, también a su actividad profesional y/o artística cotidiana y a su comportamiento, público y/o privado—, desearía absolutamente originales y absolutizados, únicos, inimitables e inimitados, y acaso incluso infundados y hasta etéreos.

(...)

Queda aquí suspendida y detenida la enumeración de estos elementos para una teoría sociológica *in nuce et in fieri* de la formación del sentido musical. Quede aquí lo que aquí llegó, y llegó lejos, porque creo que además de ser esos elementos elementales y provisionales, quizá también resulten demasiado abstractos, demasiado teóricos y hasta demasiado oscurecidos por un lenguaje que gusta en exceso de la concentración, el matiz y la prolepsis. Quédese aquí, pues, cortado, el hilo de esta imposible conversación con Lerena, que ya nunca jamás será siquiera, como aquéllas, imposible. Dese aquí por acabada esta intervención que se diría inaudita en el mundo de la sociología de la educación que más encandalosamente se deja oír. Tampoco se trataba de llevar la osadía a ese extremo fatal al que fue arrasado el viejo Marsias, ni de exponerse involuntariamente a las risas y las burlas de comensales y dioses, como le sucediera a Atenea. Los registros sonoros y el timbre del aulos siempre han trastornado, sin saber por qué, la razón divina de Apolo (acaso por un orgullo ofendido). Sin embargo, aquí nunca se pretendió turbar con estridencias el sueño sagrado de los dioses, tan sosegado y tan plácido, que a nadie intraquiliza más que a los espíritus religiosos, ay, a su pesar. Aquí, al fin, sólo cabía recordar lo (objetivamente) ocurrido: que habiéndose enfrentando el sonido de una flauta al de una lira, terminaron conteniendo las palabras de un sátiro y las de un dios, el cual mostró todo su poder y su superioridad, como se esperaba, ejerciendo el derecho a la última palabra, y esta fue, como siempre, una trampa mortal. Pero todo esto, claro, es mitología: la imaginación desbordando las palabras. La razón y, por ende, el conocimiento deben ir un tanto más allá de las palabras. Yo así lo hubiera deseado...

3. EDUCACION/ENSEÑANZA

UNA ESPERANZA ILUSORIA: LA ELEVACION DEL PRESTIGIO DEL MAESTRO (*)

Isidoro ALONSO HINOJAL

*A Carlos Lerena Alesón,
que como pocos mantuvo esa ilusión.*

1. EL PRESTIGIO DEL MAESTRO Y SU MEDIDA

La cuestión del prestigio se sitúa, para un sociólogo, en la «tríada clásica» de que nos habla Lenski al estudiar los mecanismos y factores de la desigualdad social («Poder y Privilegio»). La tríada la componen el prestigio, la riqueza y el poder. Constituyen estos elementos uno de los embrollos más difíciles y permanentes de las Ciencias Sociales que no vamos, por supuesto, a pretender resolver aquí. Digamos simplemente que en la desigualdad social y en la competición social estos tres componentes: a) están muy relacionados entre sí y reforzados mutuamente en los distintos niveles; b) pero pueden diferenciarse uno del otro (concretamente y en la realidad podría verse con numerosos ejemplos como el de los «nuevos ricos» o ciertas mafias).

El prestigio, la riqueza y el poder podríamos diferenciarlos o matizarlos diciendo que, en términos generales, el prestigio da deferencia y honor; la riqueza, posesión de bienes y servicios y el poder capacidad para lograr obediencia y sumisión, es decir, posibilidad de influencia en la conducta de los demás. Por eso, podría decirse, también simplificada, que el prestigio es un elemento o factor predominantemente social, la riqueza de carácter económico y el poder de carácter político.

Pues bien, si se trata de calificar de alto o bajo el prestigio de los maestros, necesitamos una medida de ese prestigio y una referencia al de otras ocupaciones. De antiguo se ha venido construyendo escalas de prestigio en

(*) Versión modificada de «El maestro, un presente sin prestigio», en *Studia Paedagogica*, n.º 19.

Sociología y Psicología social. Su lógica es tan sencilla como complicada su metodología. En efecto, si el prestigio lo otorga la sociedad o los grupos, basta preguntar por él. Pero la construcción de la correspondiente escala (aunque sea ordinal, y mucho más si se pretende una más precisa) encuentra enormes problemas, tanto de validez como de fiabilidad. Como tampoco podemos entrar en estas complicaciones, usaremos las disponibles, advirtiendo siempre que sea posible de sus características principales.

Quien esté interesado en las escalas de prestigio en general tendría que empezar por la llamada NORC —National Opinion Research Center— de 1947 y su réplica de 1963. Aquí nos encontramos ya incluidos a los profesores, pero es más apropiado que nos fijemos en las escalas especialmente dedicadas a los maestros.

— En 1962, Groff, y con referencia a los Estados Unidos de Norteamérica, analiza quince estudios llevados a cabo entre 1931 y 1958. A pesar de su difícil comparación, Groff obtiene algunas conclusiones relativamente seguras, como que el mayor prestigio de los docentes corresponde a los que enseñan en niveles superiores, precisando que la posición del maestro en las escalas se sitúa en el cuarto decil.

— En el Reino Unido, Goldhorpe obtenía en 1974 unos resultados superiores, pero sólo aparentemente, ya que incluía profesores de primaria y de secundaria.

— En los países del Este europeo, los escasos estudios disponibles muestran unos resultados bien diferentes. Saratapa y Wesolowski en 1966 sitúan a los maestros en tercer lugar de una escala de 29 ocupaciones; después de los profesores universitarios y los médicos. Parevedensev en 1980 ofrece unos resultados parecidos.

— Los países en vías de desarrollo no ofrecen muchos estudios, y éstos son tan heterogéneos como los países mismos. En todo caso, una tendencia se apunta claramente: el bajo prestigio de los maestros de primaria y el alto de los de secundaria. La razón, sobre la que volveremos más adelante, parece estar vinculada al origen social, modesto en general, de los maestros.

Una nota aparece reiteradamente: los estudiantes reconocen menos prestigio a los docentes, especialmente si los que opinan son universitarios.

Es prácticamente imposible obtener la evolución del prestigio de los maestros en el tiempo con los estudios disponibles dadas sus limitaciones. A pesar de que el NORC y su réplica muestran cierta mejora, analistas de otros estudios afirman que existen una relativa y general estabilidad. La opinión más actual es que su prestigio ha descendido últimamente.

Como caracterización general y aproximada de los estudios sobre el prestigio de los maestros cabe decir que son ubicados al final de las ocupaciones de clase media o en el nivel más bajo de las llamadas profesiones.

Volvamos ahora la vista a nuestro país y a nuestros maestros. Amando de Miguel, al estudiar y comparar en 1967 escalas de prestigio en España y

en EE.UU., la NORC entre ellas, afirmaba que España destacaba por el bajo prestigio de las ocupaciones manuales y enseñantes, además de apreciarse una mayor distancia entre las ocupaciones con más y con menos prestigio. Afirmaba también, en congruencia con lo dicho anteriormente y en discrepancia con lo que luego diré, que los estudiantes tienden a conceder menos prestigio a todas las profesiones.

En su escala, el maestro nacional ocupa el lugar 28 entre 39 ocupaciones. Tiene por encima, sucesivamente, a contables, empresarios (con 40 trabajadores) y mecánico de aviación. Por debajo a torneros, practicantes y mineros especialistas.

Más recientemente, Julio Carabaña construyó una escala que, convertida en otra de índice 100, sitúa al profesor de EGB en el nivel 60. Tiene por arriba estas ocupaciones más próximas: propietario agrícola (con varios tractores), empresario medio (con cinco trabajadores) y agente agrícola; por debajo a jefe de estación, pequeño empresario y «maitre» de hotel.

En relación con la opinión de estudiantes españoles, no he encontrado escalas que la reflejaran. Tan sólo la de Félix Ortega y Julia Varela («El aprendiz de maestro») relativa a las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB de Madrid. Estos estudiantes, en una escala de diez posiciones y diez profesiones colocan destacadísima la elegida por ellos, la de profesores de EGB. Para ayudar a interpretar estas respuestas demasiado próximas e interesadas, bastará añadir otras del mismo colectivo: muy pocos, casi ninguno, recomendarían estos estudios a sus hijos (el 2 %) y sólo la mitad piensan ejercer como maestros.

Como conclusión de este primer punto podría decirse que el prestigio de los maestros es bajo por referencia a otras ocupaciones y que es más bajo que en algunos otros países occidentales (contando con que la correlación entre escalas es siempre alta).

2. FACTORES IMPLICADOS EN EL BAJO PRESTIGIO

Hay que empezar por constatar que son mucho más abundantes los estudios sobre el prestigio de los docentes que sobre los factores que determinan ese prestigio. Lo que sí cabe decir es que prácticamente en todos ellos se le considera bajo.

En todo caso, y ya sea sobre bases empíricas o sólo teóricas, se han ido señalando una serie de factores influyentes en el bajo prestigio de los maestros. Citemos los más destacados:

El origen social de los maestros

Suele darse una correlación alta entre el status de una profesión y el origen social de quienes se dedican a ella. Esta relación es esencial en la

lógica de la diferenciación y reproducción social: La de maestro será una ocupación a la que no se irá buscando un alto status, porque no lo tiene, pero sí se irá buscando un status superior, y entonces sólo podrá venirse de niveles bajos.

Se trata de un colectivo muy numeroso

Evidentemente, no hay élites ni status elevados muy numerosos por su propia naturaleza relativa.

Alta proporción de mujeres

El grado de feminización del Magisterio es muy alto, hasta el punto de que se le considera como ocupación típicamente femenina. Aquí, más que los otros puntos, el argumento podría ser el inverso. Dejémoslo en circular.

Las exigencias académicas modestas

En todo caso son inferiores a la de las «profesiones mayores», como lo prueba el hecho de que «caigan» en los estudios de profesorado de EGB muchos de los que fracasaron en otros más exigentes y los que desde el inicio tuvieron en cuenta que eran menos «duros». En todo caso resulta evidente y significativo que las exigencias académicas para los maestros son mucho más elevadas que las que se exigen en las ocupaciones contiguas en las escalas de prestigio.

El tener como «clientes» a niños

El status del niño es bajo o, mejor, no tiene status en la sociedad adulta. Se dirá que otras profesiones tratan con niños; pero hay que añadir que no sólo con niños, ni siempre con ellos. Tampoco hay que olvidar que en este caso los niños son «clientes» involuntarios.

El papel social de intermediarios

Este papel ha sido citado en relación con el anterior. Intermediario es, en efecto, el maestro, entre los niños y los adultos, entre el pasado y el futuro, entre la escuela y el trabajo, etc. Pero más intermediarias son otras profesiones y disfrutan de prestigio entre los más altos (ej., los agentes de Bolsa).

Profesionalización insuficiente del maestro

Profesionalización insuficiente o semiprofesionalización. Es éste un factor más global que los anteriores y que incluye a alguno de ellos. La profesión, como concepto sociológico ciertamente muy criticado por algunos teóricos, incluye una serie de características que no se dan, o sólo parcialmente, en los maestros. Son, entre otros y siguiendo a Lieberman: el prestar un servicio social concreto y diferenciado; el predominio de técnicas intelectuales; largo entrenamiento; amplia autonomía de los individuos y colectivos profesionales; amplia responsabilidad también individual y colectiva; énfasis en el servicio más bien que en la ganancia; y organización autocomprensiva y autogobernada.

Como es fácil comprobar, el Magisterio reúne estas características, como las exigencias académicas han sido aumentadas últimamente, a la vez que otras se han diluido en buena parte en ese proceso de «proletarización» a que tanto se alude, o se aludía hasta hace poco.

Todos estos factores son de carácter general y sin duda cuentan más o menos y de una manera peculiar en el bajo prestigio en el Magisterio en España. Pero podríamos añadir algunas otras razones de carácter autóctono y que sin duda han contribuido a rebajar el prestigio de nuestros maestros, como pueden ser: el rápido tránsito de una sociedad rural a otra urbana, de una sociedad tradicional, autoritaria y sacralizada a otra moderna, más democrática y secularizada, de una escuela como entrenamiento social destacado a una escuela con muchos mecanismos de socialización competidores, más atractivos y potentes.

Los cambios sociales de aquí y de fuera que han ido en detrimento de la escuela y de la posición social del maestro, tienen un buen reflejo o contraluz en las teorías de la educación surgidas en los últimos tiempos. Y también ellas ofrecen una configuración del profesor con status disminuido. Puede ofrecerse un buen repertorio que podría comenzar con Dewey y su distinción entre educación tradicional y educación moderna, la centrada en el profesor y la centrada en el alumno; sumaría sus efectos la pedagogía del oprimido y llegaríamos a la máxima desconsideración del maestro en la teoría de la desescolarización. Estos y otros enfoques, como los que centran su interés en el alumno en el medio social, implican una devaluación del profesor y su rol.

En la propia Sociología de la educación cabría encontrar un proceso análogo, que en síntesis consistiría en que los enfoques clásicos, tanto el funcionalista como el marxista, reconocen un papel destacado al maestro en un caso con unos objetivos o funciones y en otros con otros; recientemente en las llamadas «nuevas orientaciones» de la Sociología de la educación, el profesor es uno más en la interacción del grupo de clase, en la definición de la situación y hasta del conocimiento.

3. LA CONTRADICCIÓN ENTRE EL BAJO PRESTIGIO Y LA ALTA EXIGENCIA QUE RECAE EN EL MAESTRO

Ya apunté antes que, hasta donde aparece un «deber ser» en los estudios sobre la profesión, éste es claramente que debería gozar de mayor prestigio social. Estos señalan una evidente carencia y, a la vez, una contradicción o ambigüedad respecto de la ocupación de maestro entre lo que se pide y espera de ella y las recompensaciones sociales que se le otorgan, en concreto la de prestigio.

Las manifestaciones al respecto son tan abundantes que no haré más que seleccionar algunas al máximo nivel político.

La UNESCO misma, ya en 1966, aprobó una «Recomendación sobre la situación del personal docente» que dice en su preámbulo:

«... reconociendo el papel esencial del personal docente en el proceso de la educación, la importancia de su contribución al desarrollo de la personalidad humana y de la sociedad moderna. Interesada en asegurar al personal docente una condición que esté de acorde con ese papel...».

A nivel de personalidades, una proclamación de las más llamativas de la contradicción considerada me pareció la ofrecida por el entonces ministro francés de educación, Jean-Pierre Chevènement, con ocasión de la «reñtrée» de 1984. Admirando el desarrollo científico y técnico de los países «punta» transfiere a los maestros la tarea mágica de colocar a Francia en vanguardia. «Es preciso, les dice, que se conceda a los enseñantes un lugar más justo en la nación, a la altura de sus responsabilidades y de la dificultad creciente de su misión. Como cuento yo con vosotros para renovar el sistema educativo, contad vosotros conmigo para que os sea dada la consideración que os es debida» («*Aprendre pour entreprendre*», p. 33).

Más cauto es el entonces ministro español, que, además no puede prescindir totalmente de su lenguaje sociológico. En «La reforma de la enseñanza» se refiere al profesorado necesario para la reforma, y hace afirmaciones en la línea con lo dicho: «Por razones históricas de distinta índole, el profesor, el maestro, no ha disfrutado en España del prestigio social que tiene en otros países». Esto, respecto de la situación; en cuanto a la solución dirá: «Pero, a la vez, el profesorado debe esforzarse por merecerlo. La clave para conseguir la estima social de la función docente reside en el rigor, la autoexigencia y la competencia profesional».

Para muchos profesores esta vía no lleva a la solución, más bien a la agudización de la contradicción que estamos considerando. A muchos también les parece insuficiente, máxime si la oferta viene del responsable de la política educativa.

Añade otros medios con que conseguir ese fin: incorporación a los canales de participación abiertos, la modernización de las instituciones de formación, formación en ejercicio, etc. Y en éstos hay de todo a efectos de

ganar prestigio y, por supuesto, también corresponde a la política educativa el procurarlos.

Estas y otras declaraciones consagran u oficializan la contradicción existente, que sigue presente en el plan de formación del profesorado para la reforma de la que me ocuparé más adelante. Suelen referirse principal o exclusivamente al papel del maestro en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos y su formación orientada a la profesión. Pero, hoy como antaño, se les encomiendan otras funciones, de carácter ideológico y de control social, entre ellas.

Y aquí pienso que el maestro y el profesor en general, reciben un encargo aún más difícil de cumplir: ante el enfrentamiento o simple alejamiento de las generaciones jóvenes del mundo adulto y ante el fracaso de otras instituciones en soldar esa separación como es el caso frecuente de la familia y de la religión, se acude de nuevo a la escuela y al profesor, del que, en todo caso, no pueden escapar físicamente los jóvenes hasta cierta edad. Ante el alejamiento de la familia y de la iglesia, el centro escolar sigue siendo la última oportunidad.

4. ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LA CONTRADICCIÓN

La contradicción y la ambigüedad de la que venimos hablando, la tensión e insatisfacción que en los maestros producen, tienen sin duda enormes consecuencias y en distintos ámbitos: en la sociedad, en los centros, en los propios alumnos y en los profesores mismos. En este último punto y para, en cierto modo, cerrar el círculo vicioso o concluir un razonamiento circular, me referiré a los riesgos que para el propio prestigio de los maestros, ya escaso, tiene alguna de estas consecuencias personales.

La contradicción está entre lo que se pide a estos profesionales y lo que reciben a cambio, o una parte de lo que reciben. A esta situación tienen que acomodarse los protagonistas y lo harán de distinta manera. Pueden ser útiles y aplicables al caso los modos de adaptación a una situación contradictoria que hace ya años tipificó Robert K. Merton.

Para este sociólogo, todo actor social, cuando se enfrenta a una situación contradictoria entre objetivos y medios, puede adoptar fundamentalmente estas posturas:

- la del adaptado, si acepta fines y medios disponibles;
- la del ritualista, si rechaza los fines pero sigue utilizando los medios como si aceptara los objetivos;
- la del innovador, a veces desviado, si aceptando los fines busca nuevos medios con los que alcanzarlos;
- y la postura del desertor, el que abandona, rechazando objetivos y medios.

No estoy en condiciones de señalar cómo y en qué proporción se orien-

tan nuestros maestros hacia estas cuatro salidas de la contradicción: la adaptación sería la más transitada y hasta la más esperada, habida cuenta de los rigurosos medios de presión y de control existentes. Bajo estas condiciones sería muy difícil diferenciar los adaptados de los ritualistas; si aceptamos la tan repetida «baja calidad de la enseñanza», que expresa o tácitamente se atribuye a la deficiente labor de los maestros, cabría pensar que estuviera originada por la abundancia de comportamientos docentes de tipo ritualista, que son algo más que rutinarios; los innovadores parece que escasean, como escasean las posibilidades de que se manifiesten y persistan en sus originalidades en un medio tan burocratizado como es el suyo. La cuarta salida, el abandono, la toman todos los que pueden, y si no son muchos los que pueden una vez incorporados, si lo son los que no se incorporan o, al menos, los que no tienen intención de hacerlo («*El oficio de maestro*», J. Varela y F. Ortega).

A nivel personal, el llamado síndrome del maestro, que para unos es «stress» profesional y para otros «burnt-out» o de desfallecimiento, cabe pensar que los pueden presentar justificadamente, en alguna medida, los incluidos en esos cuatro grupos anteriores, pero con mucha mayor probabilidad los inquietos innovadores y los más «blandos» ritualistas.

Y si saco el tema es por la abundancia de casos detectados de trastornos de un tipo u otro entre los docentes y los maestros en concreto. No faltan los estudios en nuestro país, donde ya en 1982 se organizó en el ICE de Málaga un seminario internacional sobre el tema y aparecieron ya algunos datos (véase «*Profesores en conflicto*» de Narcea). La gravedad del conflicto ha llevado a que los responsables, Ministerio y sindicatos, inicien un plan al respecto.

Si los casos aumentan, dada la difusión y deformación que en el medio escolar alcanzan, pronto puede crearse un estereotipo del maestro como «raro» o «chalado» que no haría más que incidir en su escaso prestigio, disminuyéndolo aún más.

Esta problemática significa, a la vez, un obstáculo importante para que los propios maestros y por medios individuales logren aumentar su consideración social, como algunos proponen.

5 ¿SE PUEDE ESPERAR EL CAMBIO?

Resulta, pues, que el prestigio del maestro español no sólo es bajo, sino que ha venido históricamente disminuyendo (*Op. cit.* de J. Varela y F. Ortega) y no faltan quienes pronostican que le esperan sucesivos descensos. Yo no creo que haya que esperar que esto ocurra en España por el hecho de que esté ocurriendo en países más desarrollados que el nuestro (Inglaterra, por ej., citada por Amando de Miguel en «El profesor, especie en trance de extinción», *Studia Paedagogica*, n.º 19).

En estas reflexiones finales, tan espontáneas como optimistas, voy a tratar de entresacar una serie de circunstancias en las que cabría encontrar apoyo para un cambio de dirección en esa evolución descendente del prestigio de los maestros.

Para empezar, parece que pronto pueden recuperar su clásico y sabroso nombre, después de haber pasado «su transición» con diversas denominaciones tan inestables como insignificantes.

Otros cambios más condicionantes se habrán empezado a producir a caballo de los cambios demográficos en marcha. En concreto, dos ondas demográficas pueden entrar aquí en juego: una, que ya lo está, es la disminución importante de la población escolar por la caída de la natalidad hasta los niveles más «modernos»; pronto llegará otra paralela en los aspirantes a maestros, que, lógicamente se mezclará con otras y en concreto con las que afecten al empleo. La primera, fuerte y ya presente, significa y significará una reducción de la carga escolar y, consiguientemente, una posibilidad de mejorar la disponibilidad de los maestros y la calidad de la escuela. La segunda, por venir, puede aliviar la carga excesiva de los centros de formación de maestros.

Otro factor demográfico puede también tener efectos positivos; me refiero a la «maduración» de las últimas promociones de maestros jóvenes. Naturalmente, estas tendencias demográficas ni están solas ni tendrán sólo estos efectos, y los otros pueden no ser coincidentes.

Pasemos a otro terreno. La iniciada homologación europea en tantos aspectos, es seguro que, de alguna forma, llegará también a los maestros: homologación de títulos, movimiento de titulados, trasvase más rápido de técnicas, etc. La tan anunciada como retrasada reforma educativa algo significa en este aspecto.

Mientras tanto, con el paso de los años (que todo lo cura) nuestra vida política sigue estabilizándose por cauces democráticos; la maduración, o como se dice, la profundización democrática implicará que los juegos y las tensiones políticas se vayan ubicando donde deben, en las instituciones propiamente políticas, sin tener que hacer en la escuela ejercicios y demostraciones que perjudican y desprestigian a ésta sin beneficiar a aquéllas. Es posible que tenga también un efecto parecido el tránsito que parece que se está operando de la tensión entre los partidos a la tensión entre éstos y la sociedad, tránsito este que, en principio, no parece ser favorable a la democracia misma.

Si aquí más que en otras partes la educación ha sido una cuestión muy metida en religión e iglesias, en clericalismo y anticlericalismo más o menos rabiosos, también puede tenerse una moderada esperanza de que se vayan poniendo las cosas en su punto, con la ayuda de diversas fuerzas y procesos modernizadores, incluidos los exógenos.

Pienso, y espero que las anteriores previsiones vengán a significar, más o menos directamente, cierta revalorización de la función docente, lo que

sería decisivo para el prestigio del maestro, ya que el prestigio lo da la sociedad y no decretos o comportamientos compulsivos.

La consideración y el prestigio de una profesión, en efecto van unidos a la función que cumplen y al sector de que se trate. La enseñanza está desprestigiada según admiten unos y otros. Aun discriminando como es preciso las declaraciones sobre logros e intenciones, la reforma que se acerca tiene, precisamente, su primer objetivo en prestigiar la enseñanza, en mejorar la calidad de la misma. En la medida que lo consiga redundará en la consideración de los profesionales que la desarrollen. Claro que este es un argumento circular, por no decir un círculo vicioso, que sería su contrario.

Si la experiencia sirve de algo, debiera servir para evitar las contradicciones de la pasada política profesional del magisterio. Ya en el 70, con dar categoría universitaria a los centros de formación se creyó, al parecer, asegurada la elevación del prestigio de los profesionales que allí se graduaran. Más recientemente, recuérdense las palabras citadas por el anterior Ministro, las contradicciones a este respecto proliferaron: no se puede esperar mayor rigor y competencia profesional de los titulados si se sigue dejando deteriorar los centros donde se forman. Tampoco se puede esperar mayor profesionalidad a la vez que se deja sin competencias específicas a la profesión, se debilita o suprime toda especialización.

La postración de las escuelas de formación de los profesores de EGB ha continuado. Todos sabemos lo que esa situación significa para la captación de buenos alumnos, mañana buenos profesores, y para su adecuada formación y elevación profesional, uno de los pilares del reconocimiento social.

En la búsqueda de elementos positivos que mantengan la ilusión de que se aproxima un cambio en la tradicional consideración social del maestro, difícilmente se puede llegar más allá de la duda, pues predominan los signos de incertidumbre si no de contradicción.

En el *Libro Blanco* para la reforma del sistema educativo, la parte relativa al profesorado se mantiene a un nivel de «ilusoria superabundancia» reflejada en el propio título que se da al tema, «*Formación permanente del profesorado*», y reforzado por la no referencia a la inicial. La preocupación se acentúa al pensar que, entre el centenar y medio de nuevas titulaciones universitarias que han sido alumbradas, no se encuentran las relativas a la formación de profesores.

En el mismo volumen del *Libro Blanco* dedicado a la formación permanente del profesorado aparecen muy numerosos, una treintena, de programas de especialización y diferenciación profesional, incluso en tareas no hace mucho desconsideradas, como la dirección de centros. En sentido contrario, se sigue hablando de negociaciones para implantar el cuerpo único de enseñantes que, o no significaría nada, o anularía todas las diferenciaciones introducidas por las especializaciones aludidas y que podrían significar una vigorización profesional del magisterio.

Para concluir, frente a unas circunstancias sociales y educativas nada homogéneas en cuanto a sus efectos sobre el prestigio del maestro, sólo una política muy decidida a elevarlo podría superar la tendencia histórica y la encrucijada actual. Y para adoptarla es elemental tener el convencimiento de que merece la pena.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Angel I. PÉREZ GÓMEZ

En el umbral de la última década de nuestro siglo, enfrentados a un sorprendente, incierto y brusco cambio en el escenario político que ha regido los intercambios internacionales durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando los signos de abierta confrontación parecen remitir ante la fuerza del diálogo y la búsqueda del consenso cabría esperar una orientación de la política y de la economía más proclive a la satisfacción de las necesidades sociales.

Al mismo tiempo que la apertura política demanda nuevos comportamientos, las exigencias del desarrollo económico y sus consecuencias sociales plantean claramente nuevos retos a la intervención individual y colectiva de los ciudadanos ante un proceso de cambio vertiginoso e impredecible.

Ante tal panorama la calidad de la enseñanza en la formación del ciudadano se está convirtiendo en un problema público de primer orden. Ni la preparación científico-técnica, ni, en particular, la formación cultural y humana, ni aún menos las esperada función compensatoria de la escuela han alcanzado, en parte alguna, el nivel de satisfacción prometido y cada día requerido con mayor urgencia.

El Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo en España es fiel reflejo de esta creciente preocupación por la calidad de la enseñanza que requiere el ciudadano del siguiente milenio. Los problemas sin embargo, no se resuelven ni se plantean correctamente, como de costumbre, en la utilización más o menos oportunista de los términos, sino en las diferentes concepciones que encubren, y, en este caso, en las intenciones reales de su aplicación consecuente.

Desde mi particular punto de vista, la calidad de la enseñanza se

asienta en dos pilares fundamentales: la organización del sistema educativo, con especial atención a la configuración de los centros, y el desarrollo profesional docente.

En el presente trabajo quiero detenerme en este último aspecto para intentar desvelar las complejas y significativas relaciones que se establecen entre los modelos de desarrollo profesional del profesor y la forma de entender la calidad de la enseñanza. Como irá apareciendo a lo largo del discurso, las consecuencias políticas de las diferentes concepciones se convierten por significativas en factores determinantes de su adopción o rechazo.

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA COMO PRACTICA SOCIAL

Es evidente que el concepto de calidad de la enseñanza como cualquier otro referido a una actividad práctica social es por naturaleza un concepto polémico, diferentemente elaborado en virtud de diversas perspectivas teórico-prácticas que afirman distintos valores y defienden variados y contrapuestos intereses.

Por su significación y relevancia en la configuración de la práctica cotidiana desde la política educativa a la intervención en el aula voy a presentar la controversia en dos posiciones que representan planteamientos bien distantes:

— el enfoque instrumental que pone el énfasis en la calidad de los productos;

— el enfoque ético que se preocupa básicamente por la calidad de los procesos en sí mismos considerados.

En el enfoque instrumental la calidad de cualquier empresa o actividad se relaciona fundamentalmente con la eficacia. El valor de la práctica, por tanto, aparece nítidamente vinculado a la consecución de los objetivos preestablecidos. Los medios, los métodos y procesos no tienen más significación en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados.

La calidad de la enseñanza, en este caso, ha de referirse al grado de correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, al nivel de eficacia conseguido en la tarea. Como en cualquier otro campo de actividad tecnológica en el ámbito de la práctica social, y en nuestro caso particular la práctica educativa, la calidad de las tareas se identifica con la eficacia de los resultados, y los problemas relacionados con la eficacia son claramente problemas de carácter técnico independientemente de la complejidad y naturaleza de la técnica o sistema de técnicas a emplear.

Así pues, desde la perspectiva instrumental la calidad de la enseñanza reside en la eficacia con que se consiguen los resultados previstos para cada etapa del sistema educativo, confiriendo, por tanto, especial relevan-

cia a la definición previa de objetivos y a la medición exacta de los resultados la evaluación de los productos.

El concepto de eficacia, al mismo tiempo, se relaciona estrechamente con el concepto de economía en sus dos vertientes: externa e interna. En su vertiente externa al considerar que el sistema educativo es eficaz cuando sus productos se corresponden en calidad y orientación con las exigencias de las tareas y trabajos requeridos en la economía de mercado; en su vertiente interna al primar en la escuela y en el sistema educativo la economía de esfuerzos y recursos, en la consecución satisfactoria de los objetivos propuestos.

En esta perspectiva, la enseñanza es un instrumento técnico al servicio de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigencias económicas, en todo caso externas, cuya calidad reside en la eficacia y economía de su consecución. La enseñanza se convierte en un medio para la realización de fines cuya definición se le escapa al profesor. Como afirma Carr (1989): «Aquellos que no son o no trabajan como docentes (políticos, patronos, economistas) tenderán a interpretar y a evaluar la calidad de la enseñanza en términos de valores externos al propio acto educativo. Desde su perspectiva, la educación aparece como algo que sirve propósitos externos tales como el interés racional, las necesidades económicas de la sociedad, las exigencias de la sociedad, las exigencias del mercado de trabajo» (p. 3).

Por el contrario en la perspectiva que yo denomino ética la calidad de la enseñanza no se sitúa principalmente en la eficacia con que se consiguen los resultados preestablecidos, como se pone de manifiesto en las siguientes proposiciones:

— En primer lugar, se considera que la enseñanza como toda práctica social, contingente a unas circunstancias históricas y espaciales determinadas, se encuentra penetrada por opciones de valor y por tanto hay que identificar su calidad en los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en el valor mismo que adquiere la propia práctica, y no en los fines externos a los cuales sirve.

— En segundo lugar, en la enseñanza, como en otras formas de práctica social, no tiene sentido la diferenciación entre medios y fines, hechos y valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines ni los fines justifican los medios. Los hechos humanos están inevitablemente cargados de valores subjetivos y los valores deben considerarse hechos que condicionan el sentimiento, la conducta y el pensamiento de los hombres. Cuando el individuo, el grupo o la colectividad se implican en una actividad en alguna medida están siendo conformados por ella. La forma específica de implicación produce a corto, medio o largo plazo efectos cuyo sentido antropológico es necesario «valorar», con independencia del valor o calidad de los resultados obtenidos a través de tal actividad humana.

Tanto Stenhouse como Elliott han planteado reiteradamente que no

pueden definirse ni concretarse los medios educativos (contenidos, métodos, evaluación) independientemente de los principios de procedimiento que se han de derivar lógicamente de la aceptación de los valores que presiden las metas educativas. En cualquier caso, la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea académica, o de organizar los intercambios entre los alumnos no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa, sin riesgo de renunciar en la práctica a la misma.

Cuando tal contradicción se produce es fácil comprender que los valores que se realizan en la actividad práctica cotidiana prevalecerán sobre los que supuestamente presiden la intencionalidad educativa pretendida.

— En tercer lugar, en la práctica educativa no hay actividades indiferentes que adquieran su sentido en función del objetivo extrínseco que se pretende alcanzar. Por el contrario, el significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican los alumnos, es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad. Cuando los alumnos, por ejemplo, malgastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos en los que no encuentran sentido propio sino como instrumentos para la consecución de externas metas académicas, están aprendiendo algo más que los contenidos sin sentido, están aprendiendo de manera más o menos consciente, a subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas, de modo tal vez sutil, desde fuera.

Por ello, Elliott (1988), apoyándose en las aportaciones de Peter, llega a afirmar que lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.

— En cuarto lugar, los efectos más significativos de la práctica educativa no son siempre aquellos que se manifiestan en el más corto plazo de tiempo como requiere el enfoque instrumental. Los efectos que tienen una vida más prolongada y que por tanto intervienen de forma más definitiva en la configuración del hombre adulto se alojan en las estructuras y esquemas del pensamiento y de la conducta, no confundiendo necesariamente con las manifestaciones inmediatas de los conocimientos, habilidades o reacciones.

Limitar, por tanto, el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de los productos observables a corto plazo, no supone sino una miope y pobre restricción de un campo tan complejo y extenso que conduce inevitablemente a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción.

— En quinto lugar, situar la calidad de la enseñanza en el valor de los productos, supone afirmar una injustificada relación causal entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. En el mejor de los casos, sólo podemos afirmar que las estrategias de enseñanza se proponen y a ve-

ces consiguen facilitar los procesos de aprendizaje. La adquisición y elaboración del conocimiento en el aprendiz es un proceso de construcción subjetiva y no una copia pasiva de la realidad. El hombre aprende realmente, como afirma Fenstermacher (1987), cuando se adueña del conocimiento, lo asimila y adapta a sus únicas circunstancias, o según las aportaciones piagetianas, cuando tiene lugar un auténtico proceso de metabolismo simbólico que provoca la reconstrucción del propio pensamiento en un nivel superior de comprensión y acción.

— En último lugar, el enfoque ético considera que establecer la calidad de la enseñanza en la correspondencia entre resultados constatados y objetivos preestablecidos supone una grave restricción de las posibilidades creadoras e innovadoras del quehacer humano. La propia naturaleza del desarrollo humano convierte a la educación en un proceso abierto, cuanto más satisfactorio más impredecible. La práctica educativa se justifica cuando facilita para cada individuo un rico proceso de aprendizaje y desarrollo sin límites conocidos. Concretar esos límites y especificarlos en particulares manifestaciones observables es sucumbir de nuevo al intento de controlar, ahogando la riqueza y cercenando la diversidad.

Las metas educativas que pueden preverse como deseables son en todo caso, principios de procedimiento que potencian el desarrollo autónomo del ciudadano, y que, por lo mismo, se diversifican cuando se concretan en cada aprendiz singular.

En relación con esas ideas conviene recordar aquí la clarividente crítica de Green (1978) al movimiento de eficacia en la escuela.

— Los factores que se considera que incrementan la eficacia de la escuela son a menudo triviales y en todo caso cuestionables.

— El concepto de eficacia es extremadamente estrecho y restringido: hace referencia generalmente al desarrollo de la lecto-escritura, la matemática, la adquisición de una cultura enciclopédica.

— El énfasis en test de adquisiciones estándar sugiere las cuestiones de para quién y en interés de quién es la escuela eficaz.

— La búsqueda de la eficacia por encima de cualquier otra consideración distorsiona y reifica el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contrastación social.

Así pues, para el enfoque ético la traslación de los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables a corto plazo, la separación de los medios y los fines así como la justificación extrínseca de los medios y los procesos en virtud del valor de los productos constituyen, en la actualidad, la manifestación más evidente aunque sutil del proceso de alineación humana. El profesor y el alumno se enajenan en la práctica de la enseñanza al situar fuera de ellos los valores que justifican su actuación.

Este principio se aloja en la concepción instrumental de la vida del

hombre y se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable.

El modelo proceso-producto de investigación didáctica así como la concepción instrumental de la planificación de la enseñanza por objetivos operativos más o menos explícitos, son las manifestaciones más escandalosas de esta ideología pedagógica de la alienación. El principio del eficientismo supone una grosera traslación de los modelos de entender los procesos y mecanismos de producción de bienes materiales al complejo e impredecible proceso de desarrollo y construcción de las capacidades y formas de ser de los individuos, grupos y comunidades.

En mi opinión, la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino, en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos para la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y sólo detectable en su profundidad a largo plazo. De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar.

Pueden ofrecerse, sin duda, otras posiciones que matizan los planteamientos aquí expuestos, no obstante son estos dos enfoques claramente contrapuestos los que dominan en la teoría y en la práctica el debate sobre el controvertido concepto de la calidad de la enseñanza.

En palabras de Carr (1989) «los problemas importantes que levanta el debate actual sobre la enseñanza no son, pues, simples cuestiones técnicas acerca de cómo manejar la calidad sino complejas y ampliamente controvertidas cuestiones sobre cómo debe entenderse e interpretarse dicha calidad de la enseñanza» (p. 3).

En los planteamientos que ofreceré a continuación sobre el desarrollo profesional del docente, los supuestos anteriormente debatidos estarán permanentemente presentes. Me propongo analizar las diferentes concepciones sobre la función del profesor y el desarrollo de su cultura y competencia profesional, atendiendo a la posición que sustentan sobre la enseñanza y los criterios para determinar su calidad.

LA CULTURA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR

Dawid Kirk (1886) ha identificado tres perspectivas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la formación del profesor.

Podemos afirmar de acuerdo con Zeichner (1989) que tales perspectivas han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia en la mayoría de los programas formalizados de formación de los profesores. Las tres perspectivas ideológicas son las siguientes:

— La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano.

— La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como un técnico.

— La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

También en nuestro escenario, particularmente empobrecido en el terreno de la formación del profesor desde la caída de la segunda república, aunque con suerte muy diversa, estas tres culturas profesionales se encuentran presentes en el debate teórico y en menor medida en la realización práctica. La perspectiva radical es de reciente aparición en el debate teórico español y de nula presencia en el campo de la práctica, si exceptuamos los valiosos intentos y experiencias de los movimientos informales de carácter no oficial protagonizados por grupos de profesores implicados voluntariamente en complicados e interesantes procesos de renovación pedagógica (Movimientos de Renovación Pedagógica, MRP).

LA PERSPECTIVA TRADICIONAL

Stones y Morris (1972), Kirk (1986), Zeichner (1989) y Elliott (1989) identifican esta perspectiva cultural en la formación y desarrollo profesional del docente como la responsable durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde con el estatus social de dicha actividad profesional. En la actualidad y aunque sus planteamientos teóricos parezcan obsoletos sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios maestros.

En esta perspectiva se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado.

El conocimiento profesional es un conocimiento tácito escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del maestro experimentado, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. «La relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novi-

cio el conocimiento "cultural" que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento» (Zeichner, 1989: p. 18). De modo parecido Elliott (1989) mantiene que «esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula aislado del resto de los compañeros profesionales».

Este conocimiento profesional acumulado a lo largo de décadas y siglos, saturado de sentido común, destilado en la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad, y aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados.

Tanto la forma de generar el conocimiento y la cultura profesional como el sistema de transmisión conceden a este enfoque un carácter político esencialmente conservador. El conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela, y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

La concepción de las prácticas en nuestras escuelas de magisterio y los procesos de iniciación profesional de los novatos en las escuelas y centros de bachillerato, abandonados tan prematuramente a las presiones de la cultura profesional organizada institucionalmente, son claros ejemplos de la vigencia y predominancia, en la práctica, de esta perspectiva ideológica tradicional sobre el desarrollo profesional del profesor.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sobre la práctica el proceso de socialización del profesor y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar.

LA PERSPECTIVA TECNICA

La perspectiva técnica se propone proporcionar a la enseñanza el estatus y el rigor de los que carece en la práctica artesanal, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de la enseñanza se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.

La metáfora del profesor como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica, que pretende ser eficaz y rigurosa. Es lo que Schön (1983) denomina la *racionalidad técnica* como epistemología de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo, y en la cual hemos sido educados y socializados, y siguen siéndolo, la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular.

Según el modelo de *racionalidad técnica* la actividad del profesional es más bien una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces, los profesionales en ciencias sociales, como en otros ámbitos de la realidad, deben de enfrentarse a los problemas concretos que encuentra en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación.

Desde esta perspectiva es necesario reconocer una jerarquía en los niveles de conocimiento, así como un proceso lógico de derivación entre los mismos. En este sentido, Edgar Schein (1980) distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

«1. Un componente de *ciencia básica* o *disciplina* subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla.

2. Un componente de *ciencia aplicada* o *ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.

3. Un componente de *competencias y actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.»

Es fácil comprender como el conocimiento técnico depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas y como éstas a su vez se apoyan lógicamente en los principios más básicos, generales y potentes que desarrollan las ciencias básicas. Al mismo tiempo conviene tener presente que los diferentes niveles de la jerarquía en los tipos de conocimiento suponen, en la realidad, diferentes estatus académicos y sociales para las personas que los producen. Tienen lugar así, en la práctica, una auténtica división del trabajo y un funcionamiento relativamente autónomo de los profesionales en cada uno de los diferentes niveles. La racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial.

Del mismo modo, en el modelo de racionalidad técnica, se produce inevitablemente la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Aunque se establezcan cuidadosamente los contactos institucionales entre ambas actividades, éstas se consideran realmente distintas en cuanto a su naturaleza y por tanto en cuanto a su ubicación per-

sonal y profesional. Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de problemas en la práctica, y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación.

Por otra parte, y siguiendo a Habermas (1971, 1987), la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental, el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos. Al reducir la racionalidad práctica a una mera racionalidad instrumental el profesional en ciencias humanas debe aceptar las situaciones como dadas del mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención.

Planteada así la racionalidad de la práctica como una racionalidad instrumental o técnica, es fácil establecer en teoría los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia, la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada. Schein describe así los programas de formación de profesionales conforme a los dictados de la racionalidad técnica:

«Generalmente el currículum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan practicum o trabajo clínico y puede ser ofrecido simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior...» (Schein, 1973).

Schön (1983) reafirma este planteamiento al considerar que dentro de la racionalidad tecnológica el desarrollo de competencias profesionales lógicamente debe plantearse a posteriori del conocimiento científico básico y aplicado porque «en primer lugar, no pueden aprenderse competencias y capacidades de aplicación hasta que no se ha aprendido el conocimiento aplicable, y en segundo lugar, porque las competencias son un tipo de conocimiento ambiguo y de segundo orden» (Schön, 1983).

Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo, y, en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico, y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias, son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.

LOS LIMITES DE LA RACIONALIDAD TECNICA

No es difícil reconocer el progreso que la racionalidad técnica ha supuesto sobre el empirismo voluntarista y el oscurantismo teórico de las posiciones que normalmente se han agrupado bajo el término «enfoque tradicionalista» (Kirk, 1986).

En la base de la perspectiva técnica se encuentra la idea de que es posible entender y explicar de una forma más rigurosa, sistemática y objetiva los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que el conocimiento adquirido por la investigación pueda regular el proceso de formación de los profesores para el desarrollo de sus competencias profesionales y la propia actividad práctica en la escuela: el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

El enfoque racionalista supone una crítica del ciego quehacer empírico, al proponer la utilización del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica y en la derivación de las reglas que norman y regulan la intervención del profesor. Además, los planteamientos más desarrollados y sofisticados dentro del enfoque «racionalista-técnico» toman en cierta consideración la problemática peculiar de la actividad práctica en el ámbito de las ciencias sociales, y en particular en el ámbito de la enseñanza. De este modo, Gage (1978, 1986) sugiere que las empresas prácticas, como la enseñanza, tienen dos componentes característicos: el componente científico y el componente artístico. La enseñanza, como la medicina o la ingeniería puede elaborar una fundamentación científica, apoyándose en el conocimiento producido por la investigación científica. Por ello Gage sugiere que si no se puede hablar de una ciencia de la enseñanza debe proponerse como tarea prioritaria la elaboración de las bases científicas para apoyar con rigor el arte de enseñar.

El problema, no obstante, sería en primer lugar determinar cuál de las diferentes aproximaciones teóricas podría suponer una «base científica» para asentar el arte de la enseñanza. En segundo lugar, es fácil comprender que no es demasiado acertada la analogía propuesta de la enseñanza con la medicina y menos con la ingeniería, aunque ambos casos sean empresas prácticas. Los fenómenos que afronta el ingeniero y en gran parte el médico son inertes y por tanto objetivables, en tanto que los profesores tratan con personas que necesariamente sienten, piensan y actúan, reaccionan al aprender. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental cuya riqueza reside precisamente en la singularidad subjetiva que los caracteriza.

«A diferencia del cuerpo en la atención médica, la mente generalmente no llega enferma al suceso educativo, no se encuentra en la necesidad de recuperación. Más bien necesita aquellas cosas que le van a permitir desarrollarse, profundizar y avanzar. No hay un estado nominal de salud para la mente, ni 99,8 grados F, ni un pulso correcto ni una ratio adecuada de presión o nivel de

colesterol. No nos encontramos forzados a conducir la mente en un estado de balance homeostático, sino, por el contrario, a liberarla, a desarrollar sus capacidades, a extender sus potencialidades tan lejos como sea posible. Y ninguno sabemos cuan lejos es ni para nosotros mismos ni para cualquier otro» (Fenstermacher, 1986: p. 5).

En tercer lugar, el componente artístico que caracteriza toda actividad práctica es abiertamente abonando dentro de la racionalidad técnica, incluso cuando teóricamente haya sido identificado. En la concepción de la ciencia que subyace a la epistemología positivista no existen ni esquemas ni métodos ni estrategias que permitan aproximarse a la complejidad del componente artístico de la actividad práctica.

Por último, cabe destacar que las derivaciones normativas de la racionalidad técnica han configurado típicamente una propuesta estrecha para la formación del profesorado: el desarrollo prioritario y a veces exclusivo de competencias y habilidades técnicas.

De todos modos, los límites y lagunas de la racionalidad técnica como concepción epistemológica de la práctica educativa tienen raíces más profundas y significativas, como Schön (1983, 1987) ha puesto de manifiesto. La realidad social se resiste a ser encasillada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental. A pesar del intento exhaustivo durante las últimas décadas, la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores*. Tal incapacidad reside en la propia naturaleza de su concepción epistemológica.

«Desde la perspectiva de la Racionalidad Técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas... de selección de entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismos. El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación» (Schön, 1983: p. 40).

Los problemas de la práctica social no pueden reducirse a problemas meramente instrumentales, donde la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Por lo general, no existen problemas sino situaciones problemáticas generales. En este sentido, en la misma práctica profesional y ante la conciencia del práctico aparece con cierta claridad que aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico. La identificación de problemas es un proceso reflexivo mediante el cual «interactivamente *nombramos* las cosas sobre las que nos vamos a detener y

enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover» (Schön, 1983: p. 40). Para el profesional práctico los retos no se reducen a la solución de problemas previamente y desde fuera identificados sino que se orientan a la clarificación de situaciones complejas donde los problemas deben ser en primer lugar planteados, situados y valorados. Es decir, la primera tarea del profesor es la *construcción* subjetiva del problema.

Además las situaciones problemáticas de la práctica se presentan, con frecuencia, como casos únicos, y como tales no se ajustan adecuadamente a la categoría de problemas genéricos que aborda la técnica y la teoría existentes. Por ello, el profesional práctico no puede tratarlos como meros problemas instrumentales que puedan ser resueltos mediante la aplicación de reglas almacenadas en su conocimiento científico-técnico.

Por otra parte, y de acuerdo con la distinción de Habermas entre racionalidad práctica y racionalidad instrumental, puede decirse que sólo cuando hay acuerdo en las metas, cuando éstas son claramente establecidas y fácilmente identificables, la actividad práctica puede, entonces, presentarse como un problema instrumental. Pero, cuando las metas son confusas o conflictivas o meramente cuestionables y cuestionadas, ya no existe ningún «problema» a resolver desde la racionalidad técnica o instrumental. «Los conflictos de objetivos no pueden resolverse utilizando las técnicas derivadas de las ciencias aplicadas» (Schön, 1983: p. 41). La definición de metas y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico.

Así pues, por dos razones fundamentales, la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse en sí misma a la solución general de los problemas educativos. En primer lugar, toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de la «estructura de tareas académicas» o en el ámbito de la «estructura de participación social» (Doyle, 1980; Pérez A., 1983; Erikson, 1982) es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. En segundo lugar, no existe, ni puede existir, una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas en cualquier situación concreta. Cuando la práctica educativa parece, aparentemente, en la superficie, seguir los patrones, fases y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica es probablemente porque el profesor ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida del aula y actúa con la representación mental unívoca que falsamente se construye de la realidad. En este caso, el profesor no resuelve los problemas reales que el intercambio de conocimientos y mensajes entre profesor y alumnos está provocando, se limita a gobernar superficialmente el flujo de los acontecimientos.

Las premisas anteriores no conducen a un rechazo generalizado y a

priori de la utilización de la racionalidad técnica en cualquier situación de la práctica educativa. Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse las teorías y las técnicas derivadas de la investigación básica y aplicada como mejor y, a veces, única forma de intervención eficaz. Lo que niegan los planteamientos críticos previos es la posibilidad de considerar la actividad profesional, práctica, del profesor, como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica. Habría que pensar más bien en una actividad reflexiva y artística en la que tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico. No se propone el desarrollo de las bases científicas para el arte de enseñar, sino la utilización del conocimiento más potente como herramienta de análisis de cada compleja situación problemática así como para el diseño, desarrollo y evaluación de cualquier proyecto de experimentación. Generalmente aquellos problemas bien definidos y con metas no conflictivas y claramente determinadas, suelen ser el tipo de problemas menos relevantes en el conjunto de la práctica educativa.

«Las zonas indeterminadas de la práctica —incertidumbre, singularidad y conflicto de valores— escapan los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta la solución técnica del problema depende de la reconstrucción previa de un problema bien definido —lo que en sí misma no es una tarea técnica—. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay ni claras ni consistentes metas que guíen la selección técnica de los medios.

Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de los profesionales han comenzado a entender, con creciente claridad a lo largo de las últimas dos décadas, como centrales en la práctica profesional» (Schön, 1987: pp. 6-7).

Así pues, detrás de los problemas arriba planteados, late una cuestión de carácter epistemológico. En la tradición positivista, la primacía del *contexto de justificación* sobre el *contexto de descubrimiento* ha forzado la investigación y la intervención práctica de modo que ambos se ajusten a los patrones que a priori validan el conocimiento científico o sus aplicaciones tecnológicas. En el campo de las ciencias sociales en general y en el de la educación en particular tal estrategia conduce a la deformación de la realidad, a una lectura deformada de la misma, al imponerse desde fuera como un corsé que constriñe sus manifestaciones originales. Difícilmente la práctica profesional podrá resolver los problemas que se plantean en una concreta situación, cuando sus esquemas de análisis e interpretación y sus técnicas de intervención se imponen sin consideración, ahogando las manifestaciones más peculiares y genuinas de la compleja situación social que se afronta. El dilema epistemológico sigue en pie: ¿es la naturaleza de la realidad la que determina las características de los procedimientos,

métodos y técnicas más apropiados para comprender la complejidad peculiar de la misma e intervenir sobre ella, o son los criterios de validación del conocimiento científico los que deben prevalecer?. ¿puede considerarse la naturaleza de los problemas y situaciones sociales como análoga a la de la realidad física y, por tanto igualmente abordable desde aquellos métodos y técnicas?

La consideración unívoca de la ciencia, sus principios, métodos y técnicas tal como se concibe en el enfoque positivista, tiene una muy limitada utilidad en el ámbito de la práctica social, cuando el profesional tiene que enfrentarse a problemas complejos que tiene que construir y definir dentro de una situación cambiante, incierta, confusa y cargada de problemas de valor.

LA PERSPECTIVA RADICAL

En el enfoque radical se agrupan aquellas posiciones que con matices diferentes conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden la intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rigen y se realizan a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

En palabras de Zeichner: «la tradición radical en la formación del profesor apoya solamente aquellos enfoques que pretenden desarrollar a la vez el pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción (i. e. critical pedagogy) que, por definición, implica la problematización tanto de la propia tarea de enseñar como del contexto en que se realiza» (p. 19).

Con la crítica generalizada a la Racionalidad Técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. El profesor como *investigador en el aula* (Stenhouse, 1981), la *enseñanza como arte* (Eisner, 1985), la *enseñanza como un arte moral* (Tom, 1986), la *enseñanza como una profesión de diseño* (Yinger, 1986), el profesor como *profesional clínico* (Clark, 1983; Griffin, 1985) la enseñanza como proceso de *planificación y toma de decisiones* (Clark y Peterson, 1986), la enseñanza como *proceso interactivo* (Holmes Group Report, 1987), el profesor como *práctico reflexivo* (Shön, 1983, 1987)... Aunque cada una de estas

imágenes y metáforas del profesor y de la enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos, y cómo recrean estrategias, e inventan procedimientos, tareas y recursos.

En realidad, el profesor interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, requieren un tratamiento singular, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto, y por la propia historia del aula como grupo social.

Para comprender mejor la riqueza de estos planteamientos, en plena eferescencia en la actualidad, considero conveniente presentar lo que a mi entender es una evolución histórica de ideas que emergen distantes en el espacio y en el tiempo y que convergen en un vivo movimiento teórico-práctico en permanente reconstrucción.

El problema central que se plantea en este enfoque y que iremos recorriendo a lo largo de las diferentes aportaciones es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación.

Dewey

Es obligado reconocer en Dewey una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción «Learning by doing» y su no menos influyente propuesta de formar un profesor reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (Dewey, 1933).

Para Dewey, la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conoci-

miento de la realidad surge de la experiencia de la misma impregnado de sus determinantes. La investigación, la intervención reflexiva, abierta y sincera en la realidad configura el pensamiento creador del hombre apegado a la realidad pero crítico y reflexivo ante la misma.

Schwab

Schwab aparece como el segundo gran hito de este movimiento que se aleja progresivamente de las restricciones de la racionalidad técnica.

Su artículo de 1969, *The practical, a language for curriculum*, supone un punto obligado de referencia para el análisis histórico de la crítica a las implicaciones empobrecedoras del planteamiento tecnológico en educación y la apertura de un nuevo camino de trabajo.

Schwab plantea de forma valiente la necesidad de un giro copernicano. La interpretación tecnológica de la enseñanza ha conducido inevitablemente a la fragmentación y atomización del pensamiento educativo, a una lamentable perspectiva de la enseñanza moralmente empobrecida y a la indigencia en las capacidades del profesor para enfrentarse a los problemas divergentes de su práctica cotidiana.

Apoyándose en la distinción aristotélica entre discurso técnico y discurso práctico, Schwab defiende decididamente que la enseñanza es antes una práctica que una actividad técnica ya que implica el flujo permanente de situaciones problemáticas ante las cuales el profesor debe elaborar criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas para concretar sus fines generales en proyectos concretos de intervención para cada específica situación.

El discurso técnico es solamente apropiado para pensar sobre cómo actuar de la manera más eficaz para alcanzar determinados objetivos preestablecidos.

La enseñanza requiere especialmente un discurso práctico que nos sirva para pensar sobre cómo actuar de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que estamos comprometidos en nuestra actividad pedagógica.

En el discurso práctico las decisiones técnicas se subordinan al análisis que se realiza sobre las características que definen la situación, la valoración de los objetivos y la consideración de los procesos no como meros instrumentos sino como actividades educativas en sí mismas.

En consecuencia, la formación del profesor no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición del conocimiento teórico supuestamente útil para la práctica, sino la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

No obstante, los planteamientos de Schwab no llegan a proponer la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la misma práctica.

Como afirma Angulo (1989: p. 4), «no plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma, por decirlo así, su propuesta es, en última instancia, una propuesta para acomodar de modo más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento que surge en la práctica».

Será Stenhouse, en Inglaterra, quien recogiendo esta herencia tan valiosa se enfrente decididamente a clarificar el problema de lo que significa el arte de la enseñanza y la concepción del profesor como investigador.

Me voy a permitir un salto histórico para exponer aquí las ideas de Fenstermacher quién en consonancia con los planteamientos de Schwab elabora un rico pensamiento al respecto, sin que a mi entender pueda incluirse con justicia en la línea que desde Stenhouse hasta Elliott está configurando el pensamiento actual de esta crítica y enriquecedora corriente.

Fenstermacher

A partir de la crítica a los enfoques tecnológicos, en especial a aquellos que se apoyan en la analogía con la medicina para defender el mismo esquema de derivación de la teoría a la práctica, Fenstermacher (1987) afirma que «estamos obligados moralmente a tratar la mente de forma que no se limiten sus capacidades, sus potencialidades, de manera que no se aprisione, estereotipe o reifique el pensamiento» (p. 4). Así ocurre cuando el alumno o el profesor acceden a un conocimiento producido y organizado desde fuera que deben aceptar como tal sin la posibilidad de recrearlo, reorganizarlo y adaptarlo a las situaciones problemáticas concretas en que se encuentran.

«Se produce el fenómeno de la alienación cuando el profesor como aprendiz no puede poseer el conocimiento, cuando, como aprendiz, no le es permitido tomar posesión de él, asimilarlo, y adaptarlo a sus particulares circunstancias» (1987: p. 4). Los planteamientos tecnológicos sobre la enseñanza, la concepción del profesor como técnico conduce inevitablemente según Fenstermacher a este fenómeno de alienación.

En contraste con estas posiciones previas Fenstermacher propone lo que denomina el enfoque educativo en el desarrollo profesional del docente «cuando el conocimiento, las habilidades y la comprensión se presentan con la intención clara y primera de cambiar la acción (como cuando enseñamos en un esfuerzo para conseguir que los estudiantes sean mejores ciudadanos, o más reflexivos o menos dependientes) la adquisición exitosa está estrechamente relacionada con el grado en que permitimos que los alumnos tomen posesión del nuevo material, lo impregnen

con significados personales, sociales y contextuales y lo orienten con los objetivos y aspiraciones que tienen para su propio trabajo» (1987: p. 7).

En este enfoque «el profesor accede a nuevos conocimientos y a nueva comprensión de forma que pueda tomar posesión de aquel conocimiento, extraer sus implicaciones, así como sus consecuencias para su propio escenario y contexto» (1987: p. 5).

Dicho enfoque se apoya en la distinción entre descripción y actuación. Existe una enorme distancia entre describir la vida del aula y cambiarla. «Las descripciones y explicaciones del investigador son claramente diferentes de las acciones que se requieren para cambiar lo que describe el investigador» (1987: p. 5).

La actuación del profesor se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula. «El profesor debe sentirse libre para integrar la perspectiva del investigador con su propia sabiduría práctica, con su conocimiento previo, con su comprensión contextual» (p. 5).

El modo habitual de integrar ambos enfoques es provocar la elaboración y reelaboración consciente y permanente de los *argumentos prácticos* que utiliza el profesor para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales. El profesor en su vida profesional, apoyándose en las teorías implícitas que conscientemente o no ha ido construyendo a lo largo de su experiencia, la mayoría de las veces de forma tácita, concreta *argumentos prácticos*, conjuntos de premisas relacionables entre sí, que representan una bastante completa descripción de una acción (Green, 1976; Fenstermacher, 1986).

Trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor es la mejor manera de atender su desarrollo profesional. En primer lugar, sólo el conocimiento implícito en los argumentos prácticos tiene la suficiente flexibilidad y soporta el grado requerido de ambigüedad para afrontar la extraordinaria complejidad, diversidad y movilidad de la vida del aula. En segundo lugar, el análisis y la reelaboración de los argumentos prácticos requiere y permite que el conocimiento académico procedente de la investigación adquiera la significación y relevancia indispensables para ser utilizado como instrumento de entendimiento, de orientación para la acción. En tercer lugar, «el conocimiento procedente de la investigación científica no es el sine qua non del mérito de los argumentos prácticos. No es más que un elemento, aunque un importante elemento en el cuadro de los objetivos y fundamentos por la acción en el aula» (1987: p. 7). En cuarto lugar, el conocimiento que se aloja en las premisas que componen un argumento práctico es el único conocimiento realmente eficaz para la práctica. La bondad del conocimiento teórico extraído en la investigación académica para nada garantiza la mejora de la calidad de la acción a menos que llegue a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor.

Las investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los profesores (Clark y Peterson, 1986; Yinger, 1986; Pérez-Gimeno, 1988; Barquín, 1989) han llegado a esta evidente conclusión después de años de búsqueda sistemática y minuciosa de los determinantes del pensamiento, tanto en la planificación como en los procesos de adopción de decisiones.

Schön

Clarificar las características del conocimiento profesional del profesor así como los procesos de formación y cambio del mismo son las preocupaciones fundamentales de los trabajos de Schön (1983, 1987).

Después de una excelente crítica al modelo dominante de entender el conocimiento profesional del profesor pues no puede comprender el componente artístico de la actividad docente al centrarse en una errónea epistemología de la práctica: la racionalidad técnica, se propone desarrollar una nueva epistemología de la práctica profesional que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva.

Con esta meta Schön explora las peculiaridades del «pensamiento práctico» del profesional, el pensamiento que activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica.

Como afirma Yinger (1986) «El éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica» (p. 275). Esta habilidad o *conocimiento práctico* es analizada en profundidad por Schön (1983, 1987) como un proceso de *reflexión en la acción* o como una *conversación reflexiva* con la situación problemática concreta. No puede comprenderse la actividad eficaz del profesor cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula, si no se entiende estos procesos de *reflexión en la acción*.

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidadas en el pensamiento del profesor (Zeichner, 1987; Clandinin y Connely, 1986).

Por su importancia para los supuestos posteriores conviene que nos detengamos en el concepto de reflexión. Para Kemmis:

«La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)» (Kemmis, 1985: pp. 148-149).

Es importante plantear desde el principio que la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas del pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento «puro», es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

Para comprender mejor este importante y complejo componente de la actividad del profesional práctico es necesario distinguir de acuerdo con Schön (1983) tres diferentes conceptos que se incluyen en el término más amplio de *pensamiento práctico*:

- *Conocimiento en la acción,*
- *reflexión en la acción, y*
- *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.*

Conocimiento en la acción, (conocimiento técnico, o solución de problemas según Habermas), es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, se manifiesta en el *saber hacer*. Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente, aunque este conocimiento, fruto de la experiencia y de la reflexión pasadas, se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Toda acción competente, incluso espontánea o improvisada, revela un conocimiento normalmente superior a la verbalización que puede hacerse del mismo, saber hacer, y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa competentemente, son realmente dos capacidades intelectuales distintas (Argyris, 1985). En el mismo sentido cabe citar los planteamientos de Polanyi (1971) sobre el conocimiento tácito que se activa en la acción, en la utilización de instrumentos o artefactos, en el reconocimiento de personas, objetos, procedimientos..., así como otras múltiples investigaciones en di-

seño, psicología, psicolingüística... que manifiestan la existencia de un rico bagaje de conocimiento implícito que se vincula a la percepción, a la acción, e incluso al juicio, en la espontaneidad de la vida cotidiana.

Pero no sólo hay un conocimiento implícito en la actividad práctica. Es fácil también reconocer cómo en la vida cotidiana frecuentemente pensamos sobre lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos. Schön denomina a este componente del pensamiento práctico *reflexión en o durante la acción* (deliberación práctica para Habermas). Sobre el conocimiento de primer orden que se aloja en y orienta toda la actividad práctica se superpone un conocimiento de segundo orden, un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Este conocimiento de segundo orden o *metaconocimiento en la acción*, se encuentra constreñido por las presiones espaciales, y temporales, y por las demandas psicológicas y sociales del escenario donde se actúa. Es un proceso de reflexión sin la parsimonia, sistematicidad y distanciamiento que requiere el análisis racional, pero con la riqueza de la inmediatez, de la captación viva de las múltiples variables intervinientes, y la grandeza de la improvisación y creación al poder responder de forma novedosa a las imperiosas demandas del medio. Por otra parte, es fácil reconocer la imposibilidad de separar en el proceso de *reflexión en la acción*, los componentes racionales de los componentes emotivos o pasionales que condicionan la actuación y su reflexión. El profesional se encuentra involucrado en la situación problemática que pretende en alguna medida modificar, y, por lo mismo, es sensible, afectivamente sensible, a las resistencias que la situación opone a las orientaciones de su intervención.

El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos, y en cualquier caso se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha. Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la *reflexión en la acción* es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprende y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a mi entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en «conversación abierta con la situación práctica».

En palabras de Carr (1988): la reflexión en la acción implica reflexionar sobre el conocimiento en la acción. Es el proceso mediante el cual aquel conocimiento implícito, dado por supuesto e incuestionable, se

vuelve explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras. En este sentido, la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional ocurren simultáneamente (p. 10).

Para reafirmar estas ideas cabe citar el planteamiento de Yínger: «El pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos» (1986: p. 275).

La *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, (reflexión crítica según Habermas) puede considerarse como el análisis que a posteriori realiza el hombre sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Más bien debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción a posteriori de la propia acción. En la reflexión sobre la acción, el práctico, liberado de las constricciones y demandas de la propia situación práctica, puede aplicar de forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica. Consciente del carácter de reconstrucción de su propio recuerdo puede utilizar métodos, procedimientos y técnicas de contraste intersubjetivo o con la propia realidad para paliar los efectos distorsionadores de la actividad de reconstrucción.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional (Argyris, 1985). En dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo no sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones; y, lo que en mi opinión es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y normas de representar la realidad que utiliza el profesional, las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas. En definitiva, supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el *conocimiento en la acción* y la *reflexión en la acción* en relación con la situación problemática y su contexto.

Estos tres procesos componen el *Pensamiento práctico* del profesional que se enfrenta a las situaciones «divergentes» de la práctica, en nuestro caso del profesor. Ninguno de estos procesos por separado puede considerarse independiente ni, por supuesto, suficiente para explicar una interven-

ción eficaz. Por el contrario, se exige y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

Por ejemplo, cuando la práctica por la fuerza del tiempo se torna repetitiva y rutinaria, y el *conocimiento en la acción* se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico, el profesional corre el riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al *reflexionar en y sobre la acción*. De esta forma, se fosiliza y reifica su conocimiento práctico, aplicando indiferentemente los mismos esquemas a situaciones cada vez menos similares y más divergentes. Se incapacita para entablar el diálogo creador con la compleja situación real. Se empobrece su pensamiento y se hace rígida su intervención. Progresivamente se insensibiliza ante las peculiaridades de los fenómenos que no encajan con las categorías de su empobrecido pensamiento práctico y cometerá errores que no puede corregir por no poderlos ni siquiera detectar. Así se alimenta la espiral de la decadencia intelectual.

Del mismo modo la *reflexión en la acción*, tampoco puede considerarse como un proceso ni autónomo ni autosuficiente. La presión omnipresente de las vitales situaciones de la práctica condiciona el marco de reflexión y la agilidad y honestidad de los propios instrumentos intelectuales de análisis. Con la distancia y serenidad que ofrece el pensamiento a posteriori, el profesional, como afirma Schön (1983), deberá reflexionar sobre las normas, creencias y apreciaciones tácitas que subyacen y minan los procesos de valoración y juicio, sobre las estrategias y teorías implícitas que determinan una forma concreta de comportamiento, sobre los sentimientos provocados por una situación y que han condicionado la adopción de un determinado curso de acción, sobre la manera en que se define y establece el problema y sobre el rol que él mismo juega como profesional dentro del contexto institucional en que actúa.

En la literatura académica y en la práctica profesional el concepto de reflexión no es de ninguna manera unívoco. Bajo este término se encubren conceptos bien distintos que dan lugar a prácticas también diversas e incluso contradictorias.

Siguiendo a Grimmett (1989), podemos distinguir básicamente tres perspectivas claramente diferentes:

— Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente. En esta perspectiva el proceso de reflexión ayuda a los profesores a imitar las prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces. La fuente de conocimiento es generalmente una autoridad externa, y parece claro que el conocimiento teórico dirige la práctica.

— Reflexión como proceso de deliberación entre enfrentadas perspectivas de enseñanza. El proceso de reflexión en este enfoque implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias que llevaría consigo adoptar las diferentes perspectivas. También aquí la fuente de conocimiento es la autoridad externa pero el modo de conocer

ya es deliberativo, a través del contraste con los colegas y en función de las necesidades del contexto. En esta perspectiva el conocimiento que se considera en cierta medida siempre relativo ya no dirige la acción sino simplemente la informa, orienta.

— Reflexión como reconstrucción de la experiencia. En esta perspectiva la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

* Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los profesores redefinan la situación problemática donde se encuentra, ya sea atendiendo características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.

* Reconstruirse a sí mismos como profesores: este proceso de reflexión conduce también a que el profesor adquiera conciencia de las formas en que estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.

* Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles?

La reflexión de este modo desarrollada es una forma de practicar la teoría crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y un tiempo, y que, por tanto, pueden históricamente cambiarse.

En este último enfoque de la reflexión el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación tanto con la situación como con los presupuestos que orientan su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no es aceptado más que con valor metafórico, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática siempre en cierta medida singular. El profesor se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve.

Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica.

Este último modo de concebir la reflexión va, a mi entender, más allá del planteamiento de Schön, aunque se apoya fuertemente en sus aportaciones sobre la reflexión en la acción, al plantear la reconstrucción dialéc-

tica del quehacer docente penetrando en las condiciones políticas sociales y económicas que afectan su pensamiento y su acción así como el escenario donde se interviene.

Stenhouse, Elliott y el movimiento de Investigación/acción

En Inglaterra y a partir de la relevante tarea de Lawrence Stenhouse se desarrolla desde finales de los años sesenta una importante corriente cuya influencia es fácilmente perceptible en la actualidad en la mayor parte del mundo anglosajón. Sus principales representantes son Stenhouse, McDonald, Elliott, Carr, Kemmis, Smith y en cierta medida Zeichner.

Me detendré en el análisis de las aportaciones de Stenhouse y de Elliott, pues considero que representan con justicia los planteamientos más fundamentales de este enfoque. No obstante, será necesario acudir a las matizaciones diferenciales y complementarias del resto de los autores para tener una visión más completa y crítica de las aportaciones de este creativo enfoque.

Para Lawrence Stenhouse, la enseñanza es en primer lugar un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. La enseñanza no puede considerarse como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más claramente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. La naturaleza del hombre y del conocimiento exigen una aproximación práctica abierta a las imprevisibles consecuencias de potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo.

En convergencia con los planteamientos de Peters que defiende decididamente el carácter ético y no instrumental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje Stenhouse se implica en el desarrollo de un proyecto curricular de carácter nacional para la etapa de secundaria denominado *Humanities curriculum project*.

En contra de la corriente dominante en los años sesenta y consecuente con sus concepciones sobre la enseñanza rechaza el enfoque por objetivos donde el desarrollo del currículum se considera una mera tarea instrumental, relacionando los principios y rutinas empíricamente verificadas que definen una enseñanza eficaz, con la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos, mediante la medición de sus manifestaciones observables.

En su lugar propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza. Un modelo, denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. En este modelo, el desarrollo del currículum es construido por el profesor y por ello requiere la actividad inte-

lectual y creadora del mismo para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para desarrollar una capacidad para trasladar tales valores a la práctica del aula.

Por ello Stenhouse llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, pero concebido no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. Los planteamientos de Schön, Shulman y Grimmett, anteriormente expuestos, son claramente el complemento imprescindible de estas propuestas.

Para poder desarrollar el modelo procesual del desarrollo curricular el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica. De este modo, surgen otras dos fecundas ideas que serán desarrolladas y reelaboradas en adelante entre otros por J. Elliott: «*El desarrollo del currículum en la escuela y la investigación-acción*» como modo de provocar a la vez el desarrollo del currículum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor.

LA INVESTIGACION/ACCION Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Para Elliott (1989), la investigación-acción emerge, al menos en embrión como una forma de desarrollar el currículum en las escuelas de innovación durante los años sesenta. Así pues su objetivo fundamental es mejorar la práctica antes que producir conocimiento.

Es claro que las condiciones de sus orígenes y las necesidades que se propone satisfacer marcan esta línea de trabajo con una indeleble vinculación a la práctica. Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan. No hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. En este caso, y puesto que la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

En segundo lugar, la investigación en y sobre la acción debe abarcar cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos. De modo que los alumnos y los profesores adquieran conciencia de los factores que en el proceso de su evolución están afectando

tando sus pensamientos, afectos y conductas. Es pues, de alguna manera un proceso de reflexión sin final preestablecido por cuanto que cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione.

En tercer lugar, en esta espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión se transforma la práctica al transformarse los participantes y al transformarse la situación. A través de la investigación/acción educativa, los profesores transforman el escenario del aprendizaje (currículum, método de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades (Elliott, 1989).

Se transforma los participantes al desarrollar su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares. Como afirma Elliott (1989) «si la investigación/acción consiste en el desarrollo de una forma de comprensión práctica, constituye un modo de búsqueda que reconoce plenamente las “realidades” que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo, resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas mediante la abstracción teórica, pero debe utilizar e incluso generar teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso. En la investigación/acción la comprensión teórico-analítica tiene una relación de subordinación al desarrollo de una apreciación holística o sintética de la situación como un todo».

Se transforman los participantes al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento presionados por las evidencias que construye el proceso creativo de interacciones que se potencian en el aula y en la escuela. «Como Gadamer (1975) argumenta, comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo de cómo las creencias y valores (que son a su vez construcciones históricas) alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos... nuestra experiencia como profesores proporciona significado y sentido a los acontecimientos... nuestra experiencia como profesor tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia de modo que podamos interpretarla (Smith, 1989: pp. 4-5). Para ello y apoyándose en el trabajo de Freire propone cuatro tareas que responden a otras tantas cuestiones:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar... ¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. Reconstruir... ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

Se transforma la situación al transformarse el currículum y al transfor-

marse el contexto. Así, Elliott afirma que la práctica de la enseñanza no es simplemente la creación de individuos en el escenario de la escuela, está conformada por estructuras que trascienden el poder de cualquier individuo para realizar el cambio. Esta estructuración se manifiesta en la selección, secuenciación y organización de los contenidos del currículum; en los programas de tareas de aprendizaje que gobiernan como se trabaja el contenido; en la forma como los alumnos son organizados socialmente, y como los recursos y el tiempo se asignan y distribuyen» (1989: p. 8).

Se transforma la realidad porque este proceso de interacciones innovadoras requiere nuevas condiciones sociales, nueva distribución del poder y nuevos espacios para ir situando los retazos de nueva cultura que emergen en el aula. Como todo proceso de cambio conduce inevitablemente a enfrentamientos polémicos dentro de una realidad plural cuyo desenlace aunque imprevisible será obviamente una modificación de la realidad.

En cuarto lugar, ni por las propias exigencias de la naturaleza de la reflexión ni por las consecuencias que el proceso desencadena, la investigación/acción no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor que trabaja recluso en su aula.

Si la traducción de los valores es siempre cuestionable y condicionada por el contexto las exigencias racionales del proceso de reflexión demandan de forma ineludible el contraste intersubjetivo, y plural para poder paliar los efectos de una argumentación unilateral sesgada como cualquier otra por las condiciones del contexto. El contraste, el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas es una condición obvia en todos los procesos de investigación/acción.

Por otra parte, las consecuencias del desarrollo de experiencias de investigación/acción en un aula afectan inevitablemente a los compañeros, a otros alumnos y a la vida del centro. Será con ellos o contra ellos como se abrirá paso el proyecto en desarrollo. En cualquier caso, si la investigación/acción, como cualquier otra práctica social va a afectar cuando menos a los que integran un curso, o un centro, de algún modo se impone iniciar estrategias de colaboración y debate abierto.

En quinto lugar, la investigación/acción, al integrar en un mismo proceso, la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica conduce a una concepción que rechaza la estricta división del trabajo impuesto por la racionalidad tecnológica en la cual los roles y tareas especializadas se distribuyen a lo largo de posiciones y responsabilidades jerárquicamente organizadas. «En la medida en que como *“ajenos”* *“externos”* se puedan justificar las tareas y los roles de especialistas, su finalidad debe ser apoyar y facilitar la práctica educativa reflexiva sin destruir la unidad de sus partes constituyentes. Esto sólo puede ocurrir si las tareas más especializadas tienen la función subordinada de cuidar la unidad de la práctica reflexiva como opuesta a la imposición sobre las prácticas de

una hegemonía de los especialistas expertos con la misión de regular desde fuera sus actividades» (Elliott, 1989: p. 8).

Para Elliott, queda claro, como en su momento también para Fenstermacher, que el conocimiento especializado, generado fuera del proceso de investigación/acción tiene siempre un papel instrumental, subordinado al servicio del proceso de reflexión. Puesto que el conocimiento no tiene valor independiente de su función para ayudar a comprender las peculiaridades de la situación en que se trabaja, olvidar este aspecto supone, como así ha sido a lo largo de la historia en muchas experiencias, un modo más de provocar la alienación del maestro, imponiéndole un conocimiento que no domina y que volverá a abandonar ante las exigencias perentorias de la práctica.

En definitiva, la investigación/acción se propone como un vasto programa de integración de procesos en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica.

«La investigación/acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del currículum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional» (Elliott, 1989).

La *investigación-acción*, que requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores es para Elliott un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los profesores al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional *basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión*.

Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la *comprensión* de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia *comprensión*. Los centros educativos se transforman así en *centros de desarrollo profesional del docente* donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, Félix (1989): *Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum*. Universidad de Málaga. Trabajo mecanografiado.
- ARGYRIS, C.; PUTNAM, R., y SMITH, D. MC. (1985): *Action Science*. London, Jossey-Bass Publishers.
- BARQUIN, J. (1989): *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- CARR, W. (1989): *Quality in teaching*. London, Falmer Press.
- CLANDININ, D. J., y CONNELLY, F. M. (1986): «Rhythms in teaching: The Narrative study of the teacher' personal practical knowledge of classrooms». *Teaching and Teacher Education*, 86, 2, 4, (377-387).
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (ed) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd. Edition. New York, Macmillan.
- DEWEY, J. (1904): *The relation of theory to practice in education. The third NSSE Yearbook (part 1)*. Chicago, The university of Chicago.
- DEWEY, Y. (1933): *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago. Henry Regnery Co.
- DOYLE, W. (1977): «Learning the Classroom Environment: An Ecological analysis». *Journal of Teacher Education*. 28, (6), 51-55.
- DOYLE, W. (1979): «Classroom Effects». *Theory into Practice*. 18, 3, 138-144.
- DOYLE, W. (1981): «Research on Classroom contexts». *Journal of Teacher Education*, 32 (6), 3-6.
- DOYLE, W. (1985): «Learning to teach: An emerging direction in research on pre-service teacher education». *Journal of Teacher Education*, 36, 1.
- EISNER, E. (1985): *Learning and teaching the ways of Knowing*. Chicago, University of Chicago Press.
- ELLIOT, J. (1988): «Education in the Shadow of The Education Reform Act». Traducción castellana en J. Elliott (1990): *Investigación-Acción en Educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1983): «Self evaluation. Profesional Development and accountability». Traducción castellana en J. Elliott (1990): *Investigación-Acción en Educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1985): «Facilitating Action-Research in Schools: Some Dilemmas». Traducción castellana en J. Elliott (1990). *Investigación-Acción en Educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1989): *Studying the school curriculum through insider research: some dilemmas*. Mecanografiado. Hong Kong.
- FENSTERMACHER, G. (1986): «Philosophy of research on teaching: three aspects», en M. C., Wittrock (ed). *Handbook of Research on teaching* (3rd. ed). New York . Macmillan.
- FENSTERMACHER, G. (1987): «On understanding the connections between classroom research and teacher change». *Theory into Practice*. XXVI, 1, 87, 3-8.

- GADAMER, H. (1978): *Truth and Method*. New York, Seabury Press.
- GAGE, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*.
- GORE, J. (1987): «Reflecting on reflective teaching». *Journal of Teacher Education*. 38, 2, 33-39.
- GREEN, T. F. (1976): «Teacher competence as practical rationality». *Educational Theory*. 26, 249-262.
- GRIFFIN, G. (1982): *Clinical Teacher Education*. En J. Hoffman y S. Edwards (eds.), *Reality and Reform in clinical teacher education*. Austin, Texas, RDCTE.
- GRIFFIN, G., et al. (1982): *Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study*. Austin, Texas, The Research and Development Center for Teacher Education.
- GRIMMETT, P. P. (1989): «A commentary on schon's view of reflection». *Journal of Curriculum and Supervision*. V. 5, 1, 19-28.
- HABERMAS, J. (1971): *Knowledge and human interest*. Beacon Press.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HALKES, R., y OLSON, J. K. (1983): *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- HOLMES GROUP (1986): *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, Michigan, Holmes Group Inc.
- JACKSON, P. (1987): *The practice of teaching*. New York, Teacher College Press.
- KEMMIS, S. (1985): «Action Research and Politics of Reflection», en D. Boud, R. Keogh y D. Walker: *Reflection: turning experience into learning*. London, Kogan Page.
- KIRK, D. (1986): «Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy». *Teaching and Teacher Education*, 2, 2, 155-169.
- LISTON, P., y ZEICHNER, K. (1989): «Critical Pedagogy and Teacher Education». *Journal of Education* (en prensa).
- PEREZ GOMEZ, A. I., y GIMENO SACRISTAN, J. (1990): «El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores». *Infancia y Aprendizaje* (en prensa).
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1983): «Paradigmas en la investigación didáctica», en J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (eds). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1989): «Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot», en J. Elliot. *Investigación-Acción en Educación*. Madrid, Morata.
- PEREZ GOMEZ, A. I., y GIMENO SACRISTAN, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje*. 42, 37-63.
- PETERS, R. S. (1965): «Must an educator have an aim?», en *Authority, Responsibility and Education*. London. Allen and Unwin.

- PETERS, R. S. (1966): «Education as initiation», en R. D. Archambault. *Philosophical analysis and education*. London, R. K. P.
- POLANYI, M. (1967): *The Tacit Dimension*. New York, Doubleday.
- PORLAN, R. (1989): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- SCHEIN, E. (1973): *Professional Education*. New York, McGraw-Hill.
- SCHON, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SCHON, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner, How Professionals think in action*. New York, Basic Books INC Publishers.
- SCHWAB, J. J. (1969): *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. B.A. El Ateneo
- SMITH, J. (1989): «Developing and sustaining critical reflection in teacher education». *Journal of Teacher Education*. XXXX, 2, 2-9.
- STENHOUSE, L. (1970): *Humanities Curriculum Project: An Introduction*. The School Council/Nuffield Foundation. London. Heineman Educational Books.
- STENHOUSE, L. (1981): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.
- STONES AND MORRIS (1972): *Teaching practice: Problems and perspectives*. London, Methuen.
- TOM, A. (1985): Inquiring into inquiry-oriented teacher education. «*Journal of Teacher Education*» 36. 5. 35-44.
- TOM, A. (1984): *Teaching as a Moral Craft*. New York, Longman.
- TOM, A. (1987): «Replacing Pedagógica Knowledge with pedagogical questions», en John Smith: *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Falmer Press.
- YINGER, R. J. (1986): «Examining thought in action: a theoretical and Methodological critique of research on interactive teaching». *Teaching and Teacher Education*. 2, 3, 263-282.
- ZEICHNER, K. (1987): *The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experience in teacher development*, en M. Haberman y J. M. Backus: *Advances in Teacher Education* V. 3, New Jersey, Ablex Publishing Cooperation.
- ZEICHNER, K. (1986): «The practicum as an occasion for learning to teach». *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 14, 2, 11-27.

LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Juan GONZÁLEZ-ANLEO

Las crisis y desafíos con que se enfrentan los sistemas educativos de los países desarrollados sugieren que el entorno económico, político, demográfico y social de la educación presenta las características de movilidad e incertidumbre que, según la teoría de la Contingencia ¹, aconsejan un giro hacia una cultura y estructura organizacionales más flexibles y descentralizadas, con gran capacidad de respuesta a las demandas, resistencias e indicaciones del entorno.

El entorno demográfico de la educación está convirtiendo a ésta en una industria en contracción, como han puesto de relieve los cálculos realizados recientemente por Arango y Carabaña («Las repercusiones del descenso de la natalidad sobre el sistema educativo. Una aproximación al caso español», en *Tendencias demográficas y planificación económica*. Madrid, Ministerio de Economía y Hacienda, 1985, pp. 231-255) sugieren que en 1990 comenzarán la enseñanza obligatoria un tercio menos de niños que en 1980, en 1998 comenzarán las enseñanzas medias un tercio menos que ocho años antes, y en el 2002 sucederá algo similar en la enseñanza superior. La enseñanza compartirá algunos de los rasgos típicos de las indus-

¹ En la década de los sesenta, con los trabajos de Joan Woodward, Tom Burns y G. M. Stalken, y Paul Lawrence y Jay Lorsch, se entiende por teoría de la contingencia una nueva orientación teórico-práctica de la organización, especialmente la empresarial, que insiste en el carácter de sistema abierto de las organizaciones, en la importancia del factor situacional como condicionante de la estructura organizativa y de la eficiencia, en la interrelación entre el entorno y los parámetros estructurales (tecnología, sistemas de producción...), en la necesidad de tener en cuenta la predictibilidad del entorno en función de su estabilidad, complejidad, diversidad y hostilidad, en la influencia del factor humano en el planteamiento estratégico de la organización, en los principios organizativos clave de diferenciación e integración, y en la necesidad de coherencia entre los factores de contingencia del entorno, el diseño organizativo y los parámetros de dicho diseño.

trias en contracción —exceso de capacidad instalada, exceso de mano de obra y costes unitarios crecientes— y deberá por tanto adoptar algunas de sus estrategias: reducción de la mano de obra, abandono de instalaciones obsoletas, concentración de esfuerzos en las más modernas, elevación de la eficiencia para reducir costes, conquista de nuevos mercados, es decir, ampliación de la demanda educativa. La reconversión de nuestro sistema educativo, opinan los autores de este estudio, debe ir orientada al aumento de la *calidad del sistema*, ya que la actual política educativa es claramente expansiva, en la misma línea que la demanda social.

El entorno social de la educación —en especial los «clientes», escolares y padres de escolares, los empleadores y la sociedad en general— ha originado demandas muy fuertes de *calidad*, una vez alcanzados niveles de escolarización secundaria y superior socialmente aceptables. Mejorar la calidad de la educación es clamor universal. No insisto sobre este dato. David Instance enumera una lista mínima de factores de calidad, relacionados con los programas, la evaluación y control, los profesores, los recursos, y *la organización de las escuelas* («Pour une politique de la qualité», en *L'Observateur de l'OCDE*, 154, octubre-noviembre 1988). La organización de la escuela, afirma, puede parecer a muchos algo difícilmente reformable por ser el elemento más profundamente anclado en las tradiciones nacionales, pero en realidad es perfectamente modificable adoptando las medidas apropiadas. La transformación ha de ir en la línea de una mayor flexibilidad, tanto de las estructuras como del ámbito institucional y del estamento docente.

El entorno económico de la educación —sistema productivo, empleadores, puestos de trabajo, paro...— exige una mayor flexibilidad estructural si se pretende optimizar la función «educación-trabajo», como ha señalado el profesor Castillejo Brull. Por flexibilidad estructural entiende Castillejo la flexibilidad curricular, la descentralización de los niveles post-primarios, la diversidad de títulos y especialidades, la flexibilidad de calendarios y horarios, la incorporación de modalidades flexibles de enseñanza, la apertura del espacio educativo a las aportaciones del mundo laboral, primándolas fiscalmente, la participación directa de los empleadores, sindicatos y otros agentes sociales en todos los niveles educativos profesionalizados, la implementación de modalidades de aprendizaje en el mundo laboral (alternante, «training-in-job», co-enseñanza, etc.) (Castillejo Brull: «La flexibilización del sistema educativo, condición para optimizar la función «educación-trabajo», en *Los objetivos de la educación ante la vida activa*, I, Fundación Santillana. Madrid, 1987, pp. 54-59). Es posible que en más de un caso el problema del paro dependa más de la no-empleabilidad de algunos candidatos que de la falta de puestos de trabajo ².

² En una reunión de jefes de personal, los más entendidos en cuestiones de empleo y de candidatos a un empleo, el Dr. Lehnnon, experto en «Management» comparado, contraponía

En el entorno global de la educación se dibujan tensiones y demandas que ha ilustrado perfectamente Michel Godet en un trabajo reciente sobre la crisis de los sistemas educativos. En su opinión la enseñanza se enfrenta con cinco desafíos: *el desafío presupuestario* —¿cómo responder a la fuerte demanda social de educación en un contexto de restricción de los gastos públicos?—, *el desafío internacional* —¿cómo adaptarse al nuevo contexto técnico-económico internacional?—, *el desafío de los nuevos medios* —¿hay que integrar las nuevas tecnologías de la información al proceso educativo?, ¿por qué?, ¿cómo?—, *el desafío socio-cultural* —¿cómo hacer frente a la heterogeneidad cultural creciente y al estallido de las estructuras familiares?—, y, finalmente, *el desafío político* —¿cómo responder a los desafíos anteriores reduciendo al mismo tiempo el rol del Estado? (Michel Godet: «Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs», en *Futuribles*, febrero 1988, n.º 118, pp. 49-56).

Frente a un entorno competitivo, cambiante en sus demandas y exigencias, y hasta cierto punto impredecible, las organizaciones «domesticadas» se encuentran en desventaja frente a las organizaciones «salvajes» (Richard Carlson, citado en Mark Hanson y Flora I. Ortiz: «The Management Information System and the Control of Educational Change: A Field Study», en *Sociology of Education*, 1975, vol. 48, pp. 258-259). Las primeras no se encuentran forzadas a atender todas las necesidades ordinarias y habituales de una organización: no compiten con otras organizaciones por clientes, no se ven envueltas en la lucha por la supervivencia, ya que su existencia está garantizada, sus recursos económicos no están vinculados a la calidad de sus resultados.... es decir, están *domesticadas*, en cuanto están protegidas por la sociedad a la que sirven. Las organizaciones «salvajes» tienen que luchar por su existencia, ésta no se encuentra garantizada, sus recursos financieros dependen estrechamente de la calidad de sus productos, seleccionan sus clientes pero pagan esta libertad con la posibilidad de que en un momento determinado dejen de acudir. En definitiva, estas organizaciones poseen por ello mayor capacidad para adaptarse a las demandas de su entorno, debido precisamente a sus mayores necesidades de supervivencia. Pero en los últimos años se ha desatado un vendaval contra la «escuela domesticada», esencialmente la pública —y en cierta medida la privada subvencionada por el Estado— no tanto amenazando su supervivencia, pero sí poniendo en duda su eficiencia y regateándole el dinero.

¿Razones para este vendaval? El problema del *paro juvenil*, y el clamor

la mentalidad del Welfare a la mentalidad victoriana, basada en el trabajo duro, la educación competitiva y exigente y la lealtad al grupo y a la familia, y nos recordaba a los educadores: «la gran mayoría de los jóvenes que en el mundo occidental buscan empleo se enfrentan no tanto con el problema del desempleo sino con la "unemployability", con su propia incapacidad para encontrar un empleo, debido a su bajo nivel formativo» (The Times, 19-6-87).

social contra *la dudosa calidad de la enseñanza* recibida por los jóvenes estudiantes.

La proliferación de enseñanzas y agencias de formación al margen del sistema formal educativo no es una moda, sino una aplicación o una traducción de la *teoría de la contingencia* a la empresa educativa. Ante un entorno cambiante, complejo, diversificado y competitivo los modelos mecánico-burocráticos encuentran grandes dificultades para responder a las demandas sociales, en especial a la exigencia social de que el título, a cualquier nivel, dé acceso a un buen puesto de trabajo. La relación entre el sistema educativo y el sistema económico ha tardado en manifestarse, en parte debido al ambiente general de intransigencia de bastantes educadores. En la Conferencia intergubernamental de la OCDE (1988), el presidente John Dawkins, ministro australiano de «*empleo, educación y formación*» (el subrayado es mío) aludía a esta intransigencia:

«Algunos profesores y universitarios no han querido admitir la existencia de esta relación, pensando que el establecimiento de un vínculo entre la enseñanza y el empleo constituía una amenaza para la naturaleza fundamental del aprendizaje. Yo no veo, por mi parte, cómo un sistema más abierto (el educativo) puede impedir la realización de objetivos esenciales de la enseñanza. Pero de cualquier forma creo que nosotros, los responsables políticos, hemos dejado durante demasiado tiempo estos problemas de calidad de la enseñanza y de la formación en manos exclusivas de profesores y universitarios» (L'Observateur de l'OCDE, 154, oct. 1988).

En opinión de muchos sindicalistas, líderes locales y dirigentes políticos esta reticencia de los profesores, administradores y otros responsables de la enseñanza tradicional ha sido uno de los factores determinantes de la expansión de la enseñanza fuera del sistema escolar.

La teoría de la contingencia subraya el carácter de apertura del sistema, la necesidad de satisfacer y armonizar las necesidades internas del mismo y adaptarlo a las circunstancias cambiantes del entorno. No habría formas óptimas de organización, sino que la mejor forma depende del tipo de tarea y de entorno. El «management» debe preocuparse, ante todo, por conseguir buenos ajustes entre los subsistemas organizacionales —el estratégico, el humano-cultural, el estructural, el tecnológico, el ambiental y el «managerial».

La teoría de la contingencia subraya la continuidad de los rasgos que caracterizan a las organizaciones, frente a la mayor nitidez del perfil de las especies naturales. Es decir, *los organismos vivos* se distinguen entre sí por rasgos muy específicos agrupados de una forma discreta, en tanto que *los tipos de organización* tienden a mezclar sus características y a producir tipos híbridos, aunque si nos fijamos en las organizaciones *que triunfan*, los rasgos específicos emergen con mucha mayor claridad (Gareth Morgan: *Images of Organization*, Sage, London, 1986, pp. 48-59). La literatura organizacional de la última década ha prodigado los títulos, algunos de ellos best-

sellers centrados en torno al término *excelencia*: «En busca de la excelencia», «Pasión por la excelencia», «La excelencia en la banca»... La moda no ha llegado todavía a la sociología de la educación... Los análisis organizacionales de la excelencia han destacado diversos atributos u orientaciones que caracterizan a las organizaciones excelentes. Pumpin habla de *siete orientaciones*: al *cliente* y a sus valores, problemas y necesidades, al *personal* (confianza, participación, trabajo en equipo, comunicación interna, práctica de la carrera profesional), a la *innovación*, a los *resultados*, a la *tecnología*, a los *costes*, y a la *organización en sí misma*: identificación con la misma, lealtad, espíritu de equipo, tolerancia, comportamiento frente al conflicto... (Cuno Pumpin y Santiago García Echeverría, *Cultura Empresarial*, Madrid, Díaz de Santos, 1988, p. 53 y ss). Peters y Waterman, desde la perspectiva norteamericana, prefieren emplear el término «atributos»: énfasis en la acción, proximidad al cliente, autonomía e iniciativa, trato del personal como la fuente fundamental de la productividad, estructuras sencillas y staff reducido, sabia mezcla de centralización y descentralización, en un tira y afloja continuo, dedicación primordial a los negocios con los que se posee gran familiaridad («zapatero a tus zapatos»), y adhesión a los valores básicos, a la misión y a la identidad de la organización (Thomas J. Peter y Robert H. Waterman. *En busca de la excelencia*, Barcelona, Plaza & Janés, 1983, pp. 15-17). En el terreno de la educación el ejemplo más conocido es el estudio de Wellish y asociados, basado en un programa de evaluación nacional de la ESAA (Ley de Ayuda de Emergencia a las Escuelas) (Jean B. Wellisch *et al.*, «School Management and Organization in Successful Schools», en *Sociology of Education*, 1978, vol. 51, julio, pp. 211-226). Wellish identificó cinco características de las escuelas elementales con un rendimiento académico sobresaliente: en este tipo de escuelas, los directores estaban orientados primordialmente hacia la enseñanza y asumían relativamente mayor cantidad de responsabilidades relacionadas con esas tareas, comunicaban mejor con sus profesores sus ideas y sus preocupaciones, se reunían periódicamente con el personal docente para discutir y evaluar el rendimiento escolar de sus clases de alumnos, coordinaban estrechamente los programas de estudio, y colocaban el énfasis en los estándares académicos, exigiendo a los estudiantes la repetición del curso cuando dichos estándares no eran alcanzados.

Surge aquí una duda razonable: ¿hasta qué punto se pueden aplicar a las escuelas y, en general, a las instituciones educativas las teorías y las recomendaciones válidas para las organizaciones «stricto sensu»?

El estudio clásico de Etzioni (1964) incluyó a las escuelas entre las organizaciones en cuanto realizan todos los rasgos paradigmáticos de éstas: unidades sociales deliberadamente diseñadas para obtener objetivos específicos, en función de los cuales son planificados la división del trabajo, las comunicaciones y el poder, centrándose éste en el control de los resulta-

dos, la introducción de los cambios necesarios para aumentar la eficiencia organizativa, y el reemplazo del personal inadecuado (Amitai Etzioni, *Modern Organizations*, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, N. J., p. 62 y ss). Reid propone diversas razones por las que la identificación realizada por Etzioni debe ser matizada en varios aspectos (Reid, Ivan: *Sociological Perspectives on School and Education*, Somerset, Open Books, 1978, pp. 63-55). La escuela tiene efectivamente objetivos organizacionales pero de difícil identificación, tanto por el alto nivel de abstracción a que suelen ser formulados —transmisión de conocimientos, socialización en la vida adulta, formación moral, etc.— como por la gran variedad de tipos de escuelas. Además las escuelas se diferencian de la mayor parte de las organizaciones orientadas a proporcionar determinados productos en que su «material» inicial no es la materia bruta típica de las fábricas sino niños muy complejos y variables, capaces de reaccionar de forma impredecible a los intentos para «procesarlos». Cuando los procesos admiten una mayor dosis de estandarización debido a la presencia de objetivos educativos muy específicos, la organización puede adoptar una forma más autoritaria y sencilla, con un dominio casi pleno del cuerpo docente. En el actual clima social y educativo, concluye Reid, este enfoque no sería ni apropiado ni posible. Otra diferencia entre escuela y la mayor parte de las organizaciones procede de un hecho sencillo: la inmensa mayoría de las escuelas no son entidades independientes sino que forman parte de una estructura más amplia: el ministerio de educación u organismo equivalente, la delegación local en el ámbito educativo, la comunidad local, los padres y los mismos alumnos. El impacto primordial de esta dependencia se hace sentir especialmente en el escaso control que las escuelas tienen sobre sus recursos económicos. Pero además las escuelas se enfrentan con demandas potencialmente conflictivas procedentes de las autoridades oficiales, la opinión pública, los empleadores, los padres, los alumnos y los profesores. Esta situación puede ayudar a entender otra diferencia entre escuela y empresa: en contra de la opinión de Etzioni de que la escuela, como toda otra organización, revisa continuamente sus resultados buscando una mayor eficacia, lo más probable es que las escuelas olviden toda idea de dinamismo adaptador en aras de su propia supervivencia, y justifiquen su pasividad por la extrema complejidad de las demandas conflictivas que reciben. O, alternativamente, es igualmente posible que algunas escuelas, por principio implícito, no funcionen de acuerdo con la pauta organizacional de la revisión periódica e institucionalizada de sus operaciones, ya que la mayor parte de las decisiones importantes son adoptadas fuera de la escuela, o, al menos, con intervención decisiva de otras agencias sociales. El poder real de la escuela se encuentra muy limitado, y más aún su capacidad o «permiso» para deshacerse de su personal insatisfactorio, sean profesores o alumnos.

Otra diferencia importante entre escuela y organizaciones en general:

el trabajo de los profesores y la forma como ha de ser realizado. El trabajo docente, desde el punto de vista de las actitudes y aspiraciones de quienes lo desempeñan, puede ser considerado como una *profesión*, y los profesionales tienen una relación muy peculiar con sus clientes. El ingrediente clave de esa «relación peculiar» es la individualización, el trato individualizado con cada uno, fundado en confianza, conocimiento y autoridad, lo que la reviste de un cierto carácter sagrado, en virtud del cual nadie debe interferir en esa interacción. El mismo Etzioni ha reconocido esa peculiaridad y ha acuñado el término «semi-profesional» para ocupaciones tales como la enseñanza, el trabajo social y los ATS (Amitai Etzioni: *The Semi Professions and their Organizations*, Glencoe, Free Press, 1969, p. 71). Los rasgos de estas organizaciones semi-profesionales son:

- La autoridad basada en el conocimiento y la autoridad de la jerarquía administrativa son básicamente incompatibles. Aquélla exige autonomía y responsabilidad sólo ante sus conocimientos y su conciencia, con libertad frente a las presiones sociales, en tanto que ésta, la administrativa, se atiene a los principios de control y coordinación, aplicados ambos por los superiores.
- Los profesionales «puros» toman sus propias decisiones, en tanto que una decisión administrativa se justifica por su consonancia y obediencia a las reglas y procedimientos de la organización, y a la aprobación del superior.
- Los «semiprofesionales» se orientan a comunicar sus conocimientos, en tanto que los profesionales «puros» pretenden crear y aplicar sus conocimientos y competencias.
- La preparación, entrenamiento, status y recompensas de los profesores se encuentran más relacionadas con sus conocimientos que con sus habilidades didácticas y sus métodos de enseñanza, lo que, en opinión de Etzioni, aproxima el trabajo docente más a la organización que a la profesión en sentido estricto.

Situada a medio camino entre la profesionalidad y el universo de las organizaciones ³, la enseñanza tiene que reconocer su burocratización creciente, especialmente en determinados sistemas educativos. Los expertos aceptan la deuda del sistema escolar con el modelo burocrático, en cuanto están presentes en él, al menos de forma rudimentaria, las principales características de la burocracia: 1) Existe una división funcional de tarea; 2) los roles de *staff* son definidos como puestos oficiales, es decir, el recluta-

³ En el único estudio empírico que conozco sobre el profesionalismo en nuestra sociedad, el *ranking* de las siete profesiones analizadas mediante la escala de Richard Hall era: 1) los médicos, 2) los abogados, 3) los ATS, 4) los ingenieros superiores, 5) *los licenciados en Letras* (presumiblemente profesores en su mayoría), 6) las carreras medias, y 7) los ingenieros técnicos. (GONZÁLEZ-ANLEO, Juan: «Niveles de profesionalismo», en *Nivel ético del profesional español*, J. Todolí (dir.), Madrid, CECA, 1975, pp. 78-80).

miento se realiza de acuerdo con el mérito y la competencia, el ejercicio del cargo tiene fundamento legal (oposiciones y nombramiento), el desempeño y rendimiento poseen especificidad funcional, y la interacción con los clientes está marcada por el universalismo y la neutralidad afectiva; 3) existe una jerarquía ordenada de puestos y una estructura de autoridad basada en posiciones de poder legalmente definidas y circunscritas, con líneas formalizadas y regularizadas de comunicación; 4) la actividad se desarrolla siguiendo normas de procedimiento que establecen límites a la acción discrecional, especificando los objetivos y los cauces de la actividad oficial (Charles E. Bidwell: «The School as a Formal Organization», en James G. March (ed.): *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally & Co., 1972, pp. 972-80).

Bidwell advierte, sin embargo, que un aspecto importante de la organización escolar es la autonomía en el trabajo, rasgo escasamente burocrático, ya que los profesores se enfrentan con estudiantes de habilidades y logros muy variados, cuya evolución durante el año escolar es asimismo muy variada, lo que exige al profesor hacer juicios discrecionales sobre los procedimientos a utilizar durante el tiempo en que un grupo de estudiantes está a su cargo. Pero al mismo tiempo el profesor está presionado por las demandas de uniformidad del «producto» humano que debe salir de sus manos y el largo tiempo durante el cual las cohortes de estudiantes son socializadas, todo lo cual impone coordinación y racionalización de las actividades.

Continúan las contradicciones y los dilemas que afectan a la profesión docente. En el cuadro docente no hay carreras burocráticas en sentido estricto, como las hay en el mundo de la administración, en el que el salario depende del puesto en la jerarquía de cargos especializados y escalafonados. Y por otra parte, la exigencia impuesta a los sistemas escolares para conseguir resultados uniformes de un nivel determinado de calidad, factor importante de burocratización, es debido al hecho de que los sistemas escolares no sólo son servicios para «clientes» sino también parte integrante del sistema nacional de Servicios Sociales, y por tanto deben responder ante el Gobierno y ante el cuerpo de electores⁴.

Ante estas dificultades para ubicar la escuela, el sistema escolar y el trabajo docente en el *continuo* burocracia-profesión, procede utilizar el término «*burocracia-profesionalizada*», apto para describir la estructura de niveles educativos superiores, hospitales y otros organismos profesionalizados. El concepto fue acuñado por Minzberg que lo contrapone a las «burocracias mecánicas», centrada en la normalización de los procesos de tra-

⁴ En el caso español la burocratización del sistema escolar es posiblemente menos discutible que en otros países. Lacalle ha hablado a este respecto de la «existencia de formas artesanales en la producción (del servicio de enseñanza) dentro de un esquema organizativo, arcaico, casi feudalizante, de corte burocrático» (LACALLE, Daniel: *Los trabajadores intelectuales y la estructura de clases*. Madrid, CIS, 1982).

bajo, en la formalización de los comportamientos, en la centralización vertical y en una descentralización horizontal limitada; serían los sistemas burocráticos tradicionales. La «burocracia profesionalizada» está centrada en la normalización de las habilidades y de los conocimientos, en la formación y en la especialización horizontal, en la descentralización vertical y horizontal, en el «training» profesional, y en una integración conseguida por la aceptación de un código de normas fundamentales de tipo operativo. Las «burocracias profesionalizadas» suponen gran amplitud de autonomía personal y de discrecionalidad para su eficiencia (Minzberg, H.: *The Structuring of Organizations*, N. J., Prentice-Hall, 1979).

En este laborioso itinerario hacia la conceptualización del sistema educativo *en cuanto organización*, conviene no desatender la importancia que *la cultura formal* tiene para la escuela. La mayor parte de las organizaciones insisten con fuerza en el carácter formal tanto de su estructura como de sus funciones, aunque al estar compuestas por hombres, es inevitable que abunden las relaciones ajenas a la estructura formal. La cultura informal es esencial para el correcto funcionamiento de las organizaciones que no funcionarían si fueran obedecidas al pie de la letra las pautas formales y la estructura organizacional, dados los cambios que se van produciendo a lo largo del tiempo en su rol y en las circunstancias. Asimismo en las escuelas los profesores se enfrentan continuamente con problemas relacionados con sus alumnos, que deben resolver sin recurrir a la organización formal. La importancia del *grupo informal de profesores* ha sido estudiada, entre otros, por Hargreaves (D. H. Hargreaves: *Social Relationships in a Secondary School*, London, Routledge and Kegan Paul, 1967; *Interpersonal Relationships and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972). Muchos años antes Waller había definido la cultura informal como una creación de alumnos y profesores (*The Sociology of Teaching*, New York, Wiley, 1932), utilizada por éstos para encauzar las actividades de aquéllos. Frente a la cultura informal de la escuela, *la cultura formal* de la escuela se orienta a motivar a los alumnos y a proporcionarles medios para el «éxito escolar», el contenido del cual, según la vieja tesis de Parsons, consistiría en una excelencia relativa en el cumplimiento de las expectativas del profesor, en su doble aspecto cognitivo y social. Dahlke ha recordado las tres dimensiones de la cultura formal de la escuela: la instrumental, o repertorio de técnicas y medios para alcanzar los objetivos de la escuela; regulativa, o conjunto de normas y regulaciones que encuadran las acciones de los actores sociales del sistema escolar y la utilización de los instrumentos de que disponen; y directiva, que se refiere al esquema de valores, interpretaciones de la vida y objetivos ofrecidos o impuestos a los individuos (Dahlke, H. O.: *Values in Culture and Classroom*, New York, Harper, 1958).

El estudio de la cultura de la escuela, formal e informal, puede enriquecerse con el reciente enfoque del análisis cultural de las organizaciones, centrado en la cultura organizacional.

La cultura organizacional como aproximación analítica al estudio de las organizaciones considera a éstas como fenómenos culturales en cuanto consisten en un sistema de conocimientos, valores, creencias, pautas y rituales cotidianos, es decir, en cuanto un proceso de construcción social de la realidad que dota a los miembros de la organización de la capacidad para ver y entender los sucesos, acciones, objetos, actitudes y situaciones de una forma distintiva, proporcionando al individuo una base sólida para visualizar su propio comportamiento como algo inteligible y con sentido (Morgan, 1986: 111-28). La cultura forma, ante todo, parte del contexto en el que se despliegan las organizaciones, pero es además un *fenómeno corporativo*, un entramado de pautas diversas, creadas y mantenidas de formas muy variadas, en el mismo sentido en el que hablamos de «filosofía de una organización», del «esquema de valores» de una entidad, o de la «ideología de una corporación». Anzizu ha propuesto una definición breve y sencilla de la «cultura organizativa»:

«el conjunto de principios y creencias básicas de una organización que son compartidos por sus miembros y que la diferencian de otras organizaciones. Este conjunto de principios y creencias han sido aceptados por la organización de una manera inconsciente como propios a través de los años, y se manifiestan exteriormente a través de las políticas, estructuras, procedimientos, normas de conducta, signos externos, etc. Los principios y creencias suelen desarrollarse dentro del marco macrocultural en que la organización está inmersa a partir de los valores e ideas del fundador y con el tiempo se van concretando en un conjunto coherente o paradigma cultural». (José M. de Anzizu: «Cultura organizativa. Su incidencia en el funcionamiento y desarrollo de la empresa», en *Alta Dirección*, 120, 1985).

Las funciones de la cultura organizacional han sido descritas por Roger Harrison de una forma comprensiva: especificar los objetivos y valores hacia los que debe orientarse la organización, señalar las relaciones que han de existir entre los individuos y la organización, el «contrato social» interno, indicar el tipo de control del comportamiento, describir las cualidades y características de los miembros, enseñar a éstos como deben tratarse entre sí, y establecer los métodos idóneos para relacionarse con el entorno: explotación agresiva, negociación responsable o exploración estimulante (Roger Harrison, «Conozca la forma de ser de su organización», en *Harvard Business Review*, 22, 1978).

La cultura organizacional admite una triple interpretación (José Antonio Garmendia: «La cultura de la empresa: una aproximación teórica y práctica», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 41, enero-marzo 1988, pp. 9-13): como *imagen* o conjunto de creencias de los miembros sobre el funcionamiento de la empresa, como *crystalización del entorno*, que proporciona a la empresa directrices claras para las relaciones con él, y como *diseño estratégico interno* para inspirar la acción. En los párrafos siguientes seguiremos el primero de los enfoques señalados por Garmendia.

El contenido de la cultura organizacional es objeto de múltiples trata-

mientos. Entre los mejores creo de justicia destacar el de Schein en un libro reciente (Edgar H. Schein: *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona, Plaza & Janés, 1985, pp. 30-36). Schein distingue tres niveles en la cultura organizacional: el más profundo, constituido por *las creencias básicas compartidas por los miembros de la organización* en relación con las formas de percibir, pensar y sentir las realidades básicas de la vida y de la acción: la relación con el entorno, la naturaleza de la realidad, el espacio y el tiempo, la naturaleza del género humano, la naturaleza de la actividad humana, y la naturaleza de las relaciones humanas. Las creencias o presunciones básicas son sin preconcientes, invisibles y dadas por sentadas, y coinciden con lo que Argyris ha denominado «teorías en uso», es decir, las presunciones básicas que orientan la conducta. A un segundo nivel aparecen *los valores*, de los que existe un mayor grado de conciencia. Los valores surgen en el enfrentamiento del grupo con una nueva tarea, situación o problema, y reflejan los «deber ser» de los individuos, es decir, las soluciones basadas en convicciones o creencias y garantizadas por su éxito práctico. Schein propone un ejemplo típico del mundo empresarial: ante un descenso en las ventas el directivo declara: «debemos hacer más publicidad», basándose en su creencia de que la «publicidad siempre aumenta las ventas», y el grupo acepta esa declaración como una expresión de los valores del directivo; si esa solución se revela eficaz el grupo la convierte por un proceso de transformación cognitiva en creencia y, luego, en presunción. A un tercer nivel, más superficial, aparecen *los artefactos y producciones*, la tecnología, el arte, los esquemas de conducta visible y audible, los ritos cotidianos de interacción, el lenguaje o jerga típica del grupo, lo que, a veces, suele llamarse «cultura informal del grupo».

Se ha referido recientemente a la cultura organizativa de los centros escolares Nuria Borrell Felip en un trabajo sobre la gestión escolar («Reflexiones sobre la gestión escolar», en *Revista de Educación*, n.º 286, mayo-agosto 1988, pp. 183-90). Para la autora del artículo se distinguen cuatro modelos culturales aplicables a la escuela: el formal, el político, el democrático y uno intermedio, el «ambiguo»:

«La LODE y la política educativa del Gobierno introduce una nueva cultura en el campo organizativo de la escuela, la cual pide una estrategia cultural que no puede ni mucho menos quedar realizada a base de decretos legislativos, sino que necesita la iniciativa y la colaboración de todos los que estamos implicados en el asunto.»

¿Cuál es esa «nueva cultura en el campo organizativo de la escuela»? La Ley General de Educación de 1970, en opinión de Borrell Felip, impuso un *modelo formal*, pero a partir de la segunda mitad de los años setenta y debido a la turbulencia del entorno, el modelo fue orientándose hacia el prototipo «*ambiguo*», a la par que iban ganando terreno «*los modelos político y burocrático*». Actualmente el nuevo énfasis en lo social, en la interacción, en la afectividad frente a la efectividad, en la participación de la so-

ciudad en la dirección y en el control de los centros educativos (a través, fundamentalmente del Consejo Escolar) van asentando decididamente el modelo democrático.

UNA TIPOLOGIA DE LAS CULTURAS ORGANIZATIVAS

Los modelos culturales estudiados por Nuria Borrell están contruidos sobre una base marcadamente relacional, tanto interna como externamente: relaciones profesor-alumno, alumno-escuela y escuela-sociedad. El nuevo enfoque propuesto por el análisis cultural de las organizaciones parte de una base diferente: la cultura organizacional como factor explicativo de las disfunciones de la organización y como reserva de productividad a la que hay que potenciar en caso de necesidad. La cultura es producto de un doble proceso: de importación cultural desde el entorno social de la organización, y de construcción «desde dentro», la denominada cultura corporativa (*Corporate Culture*), en la que destacan como elementos constitutivos los valores, las normas, los símbolos —mitos, figuras ejemplares, modelos de comportamiento...— y los ritos, así como los procedimientos, consagrados y legitimados por la experiencia y la «biografía» corporativa, para tomar decisiones, resolver conflictos, facilitar la comunicación, etc. Desde esta concepción más integral de la cultura organizacional se han ensayado distintas tipologías. La más afortunada ha sido la que recoge Handy en varias de sus obras y para la que Roger Harrison ha diseñado un instrumento de medición ⁵. Sucintamente expuestos los cuatro tipos o modelos son éstos:

1. *El modelo del poder*: el núcleo de este modelo es la centralización del *poder*, que se irradia hacia la periferia organizativa en forma de tela de araña. Se tiene más poder mientras mayor sea la proximidad al centro. El miembro trabaja anticipándose a los deseos y decisiones del «jefe». La burocracia y las reglas son escasas. Las decisiones tienen siempre un cariz político, es decir, son tomadas por equilibrio de influencias más que sobre bases lógicas o por su propio contenido y valor. El éxito individual depende de la orientación al poder, del talante político propio, de la capacidad para aceptar riesgos y de la infravaloración de la seguridad psicológica individual. Se juzgan los resultados y se es tolerante con los medios empleados. El control es ejercido mediante la selección y «colocación» de las figuras clave. Es cultura aconsejable en entornos amenazadores, aunque tiene tantas oportunidades de triunfar como de fracasar. Ha caracterizado a grandes empresas del siglo XIX, aunque las actuales que se mueven

⁵ Véase HANDY, Charles: *Understanding organizations*. Harmondsworth, Penguin, 1978, pp. 177-211; el mismo autor: *L'Olympe des Managers*. Paris, Les éditions d'organisation, 1986; HARRISON, Roger: «Conozca la forma de ser de su organización», *Harvard Business Review*, 22, 1978.

en un clima de «capitalismo salvaje» suelen adoptar también ese modelo.

2. *Cultura del rol o de las normas o de la burocracia*: este tipo descansa sobre la lógica y la racionalidad de su funcionamiento y de su estructura. Sus operaciones y procesos se basan en roles bien definidos, procedimientos fijos y formalizados para la comunicación, y reglas para resolver conflictos. Los individuos son seleccionados por su satisfactorio desempeño de sus roles, a cuya descripción responden adecuadamente. Suscita lealtad y resistencia al cambio. El poder personal depende de la posición conseguida, y la influencia se ejerce a través de las reglas y los procedimientos. La eficacia de este modelo depende de la racionalidad en la asignación de tareas y responsabilidades. Es una cultura bien adaptada a entornos estables y a situaciones de monopolio o cuasimonopolio: Bancos, Seguros, Administración Pública...

3. *Cultura de las tareas y de los resultados*: en este modelo la meta es la tarea realizada, los medios fundamentales son reunir la gente adecuada con los recursos apropiados y dejarles seguir su camino. La influencia reside en los expertos más que en la posición o en el poder personal. Se trata de una cultura de equipo y de proyecto, que tiende a borrar las diferencias individuales, de status y de estilo. Los individuos poseen gran control sobre su trabajo, y la evaluación se realiza por resultados, pero el control global plantea notables dificultades y se ejerce desde la dirección mediante la asignación de proyectos, recursos y miembros del equipo encargado. Es cultura adecuada a entornos flexibles, cambiantes, competitivos y poco predecibles.

4. *Cultura de la persona*, poco frecuente en las organizaciones aunque, y de forma creciente, perceptibles en muchos individuos, que se orientan en su trabajo a su propia autorrealización y satisfacción. Se basa en el consenso mutuo y en un contrato psicológico cuya regla de oro, no escrita, dice: la organización está subordinada al individuo, que puede perseguir en aquélla sus propias metas y dejar la «empresa» cuando desee. Es difícil en ella el control y la coordinación. Se puede encontrar en ciertos despachos de abogados y arquitectos, en equipos de consultoría, y más fácilmente en grupos primarios: familias, comunas, etcétera.

¿Cuál de estos tipos responde mejor a la cultura organizativa de los centros educativos de nuestra sociedad? Probablemente ninguno en exclusiva, como ocurre siempre con el tránsito de los «tipos ideales» a la realidad social. Merece con toda la pena intentar:

UNA APROXIMACION EMPIRICA A LA CULTURA ORGANIZATIVA ESCOLAR

El instrumento elaborado por Roger Harrison para medir la cultura organizativa percibida y preferida por los miembros de una organización

consiste en un cuestionario de autoevaluación, con 15 grupos de preguntas, compuesto cada uno por cuatro alternativas referidas a los cuatro tipos de cultura: de poder, de roles, de tareas y de personas. El respondente debe asignar un *ranking* a esas cuatro alternativas. Los quince *items* correspondientes a cada tipo de cultura responden a *representaciones personales* de los miembros sobre el «buen jefe», el «buen subordinado», el sentido del trabajo, el perfil del «triunfador», el ambiente, el conflicto, etc. En una segunda vuelta o «pasada» el respondente repite la operación, pero expresando ahora no sus representaciones sino sus *preferencias*. Este juego permite comparar la cultura percibida con la cultura preferida.

En la primavera de 1989 fueron distribuidos 200 cuestionarios adaptados del propuesto por Harrison, con la reducción sugerida por Handy, y adaptados al universo educativo, entre directores, profesores y personal administrativo y subalterno de 20 centros educativos de diversos niveles, públicos y privados, en Madrid y localidades importantes de su provincia. Se recogieron 152 respuestas, cuyo análisis ha conducido a las siguientes conclusiones ⁶:

1. La cultura dominante de los centros educativos es la cultura *de roles*, a notable distancia de las culturas de *tareas* y de *poder*. La cultura de *personas* aparece ya muy distanciada de las otras tres. El predominio de la cultura de roles refleja el talante burocrático de los centros educativos, del que se hacía eco Lacalle. Llama la atención la elevada percepción de la cultura del poder que tienen los respondentes, sobre todo si se recuerda que las «empresas educativas» han sido en su mayor parte creadas por la Administración Pública o por congregaciones religiosas, de estructura comunitaria y orientadas institucionalmente a la perfección de sus miembros.

2. *La cultura deseada o preferida es la cultura de tareas o resultados*, seguida muy de cerca por la *cultura de personas*, que enfatiza la autorrealización y gratificación personales en el trabajo y en la organización, con una difícil coincidencia entre las metas personales y las colectivas. La cultura de los roles continúa ocupando un puesto de cierta relevancia en las preferencias de los respondentes, debido probablemente a que los docentes son profesionales *pero* en cuanto consagrados a tareas que se inscriben en el mundo de la ciencia y de la transmisión de conocimientos no pueden dejar de valorar una cultura que como la de roles —cuyo dios es Apolo— define el aprendizaje como adquisición de conocimientos y competencias, acepta de buena gana la rutina implicada en todo proceso de formación, y se encuentra a gusto, sobre todo, en ambientes lógicos, ordenados y previsibles

⁶ Se trata solamente de una primera aproximación al tema, y el autor es consciente de las imperfecciones del instrumento adaptado, de su posible inadecuación a determinados centros y grupos de respondentes, y de sus limitaciones personales.

(Handy, Charles: *L'Olympe des managers*. Paris, Les éditions d'organisation, 1986, pp. 50-55).

3. Existe, como era previsible, una considerable distancia entre la cultura percibida —en principio la real, aunque filtrada por las características de los respondentes— y la cultura deseada. Esta discrepancia puede ser, al mismo tiempo, fuente de tensiones entre los miembros de la organización escolar, y factor positivo a la hora de cambios y adaptaciones necesarios. La preferencia por la cultura de tareas o resultados es funcional para entornos cambiantes e imprevisibles, y para la realización de proyectos educativos limitados en el tiempo.

Véase el gráfico 1, que da cuenta de los perfiles de las culturas dominantes y deseadas, y de la distancia entre ambos.

4. Una hipótesis manejada en el diseño de esta modesta investigación fue la de que la cultura de los *centros públicos* y la de *los privados* presentaría diferencias significativas, con un mayor predominio de la cultura de roles en los primeros y una cierta superioridad de los segundos en la percepción de la cultura de tareas y resultados como cultura dominante. El gráfico 2 confirma la hipótesis inicial pero en un grado mínimo: no se puede decir que las diferencias sean significativas, y pueden deberse a errores metodológicos de diversa procedencia. El gráfico 3, sobre las diferencias entre centros públicos y privados en relación con *la cultura preferida*, corrobora la mínima distancia que separa a los dos tipos de centros.

5. No se perciben diferencias entre *los centros de EGB, BUP y FP* en cuanto a la cultura dominante, pero sí, aunque en tono menor, entre los centros de EGB y los de FP en sus preferencias por un determinado tipo de cultura. En los centros de EGB persiste la orientación hacia la cultura de roles —serían los más «tocados» por las pautas de burocratización—, en tanto que en los centros de FP, con un entorno más inseguro, más discutido, y con unos «clientes» menos satisfechos y por los que tienen que competir en situación de desventaja, las preferencias se orientan con mayor intensidad a la cultura de tareas y de resultados. Véase el gráfico 4.

Un cambio de cultura organizacional, en la medida en que sea aconsejable y en que el marco legal e institucional lo permita, depende sobre todo de los líderes, que son los que implantan la cultura, la vigorizan, y, en caso necesario, deben encabezar la acción o acciones para modificarla. El líder debe recordar —afirma Schein— que la cultura es el nivel más profundo de la organización, y actúa sobre los valores, la filosofía y el clima organizacional, determinándolos o modulándolos. Y no debe presumirse que la cultura puede ser manipulada como otros aspectos de la organización que caen bajo el control de los directivos. La cultura controla al directivo más que el directivo a la cultura, a través especialmente de los filtros automáticos que modifican y colorean las percepciones, ideas y sentimientos de los «que mandan». El directivo debe ser consciente de su propia cultura, sobre todo cuando las cosas no funcionan como deberían hacerlo.

Schein, una de las grandes figuras mundiales en este terreno de la cultura y el clima organizacionales, concluye en uno de sus trabajos más conocidos:

«La interminable discusión acerca de lo que es y no es el liderazgo podría simplificarse si reconociéramos que *la función única y esencial del liderazgo* es la dirección y gestión de la cultura» (Schein, 1988).

Buen consejo para miles de directores perplejos ante la crisis de los sistemas educativos, y con voluntad de innovación y mejora.

Gráfico 1
CULTURA ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

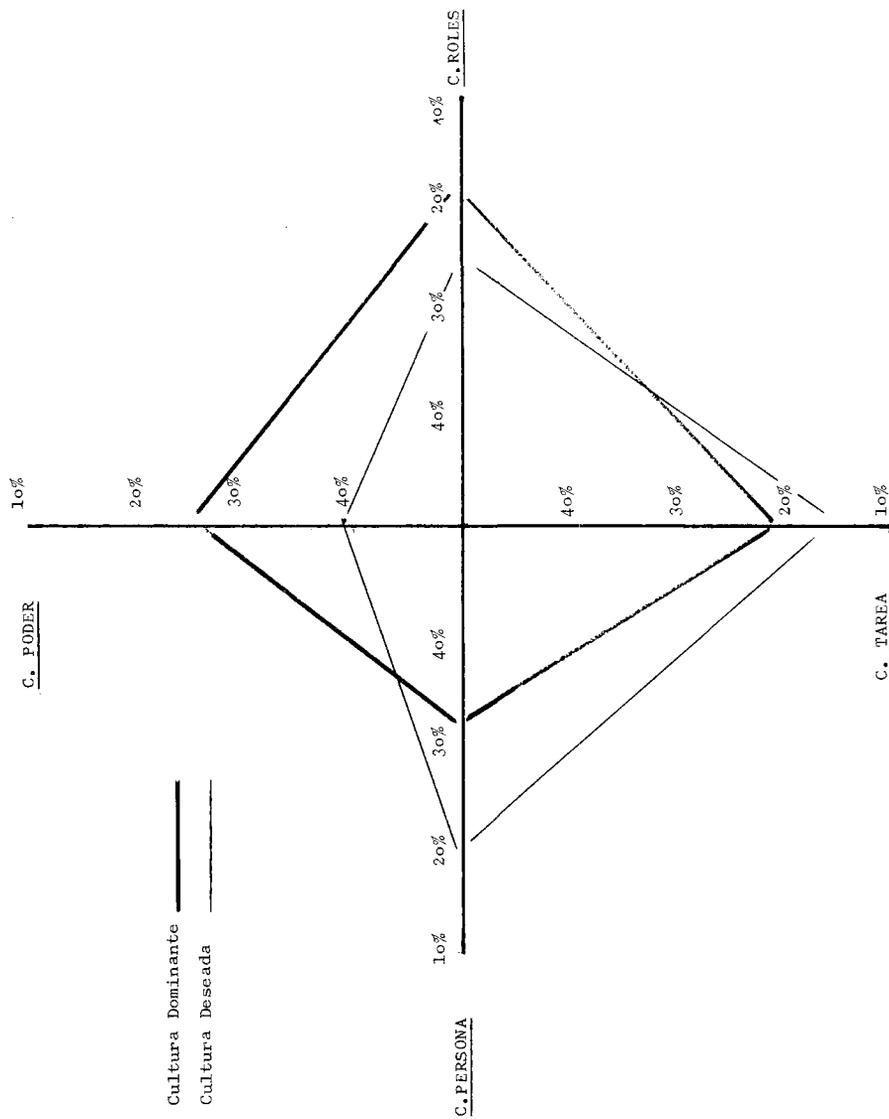


Gráfico 2

CULTURA ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: DOMINANTE

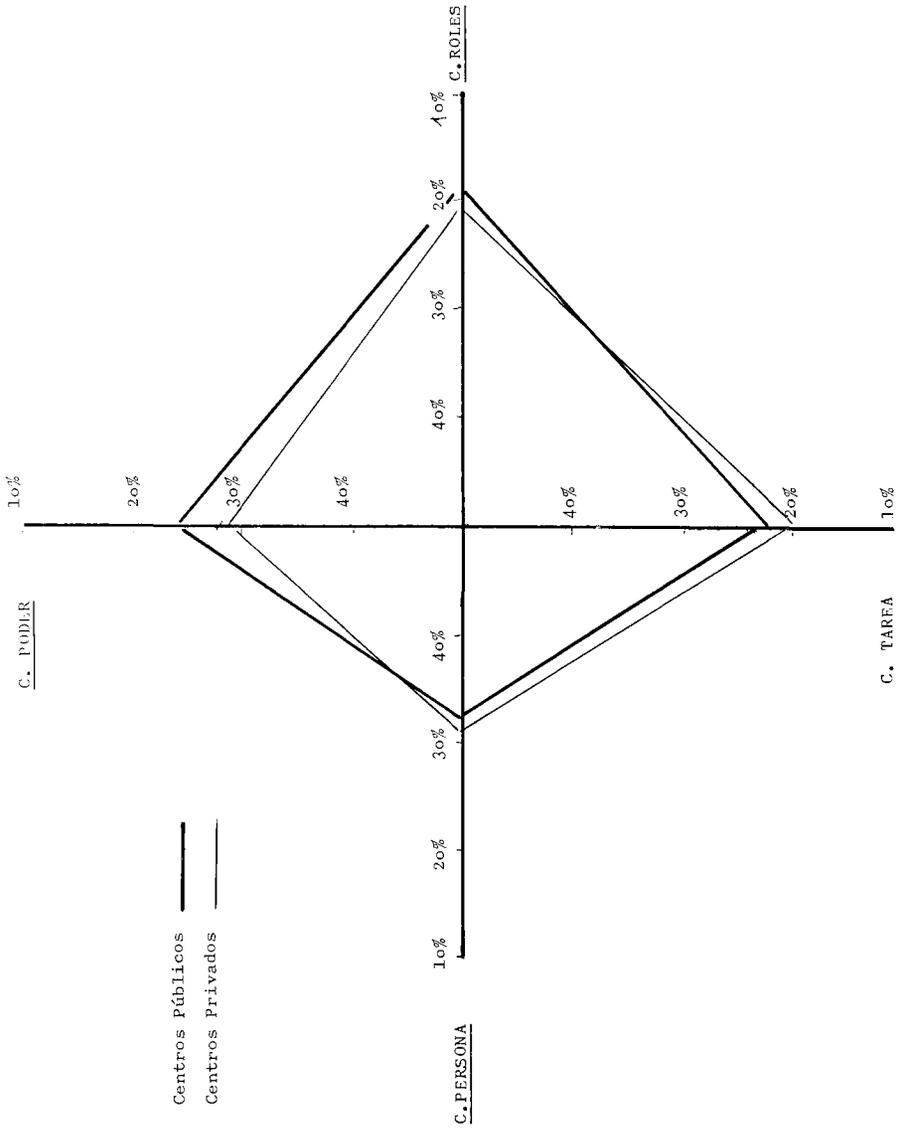


Gráfico 3

CULTURA ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: DESEADA

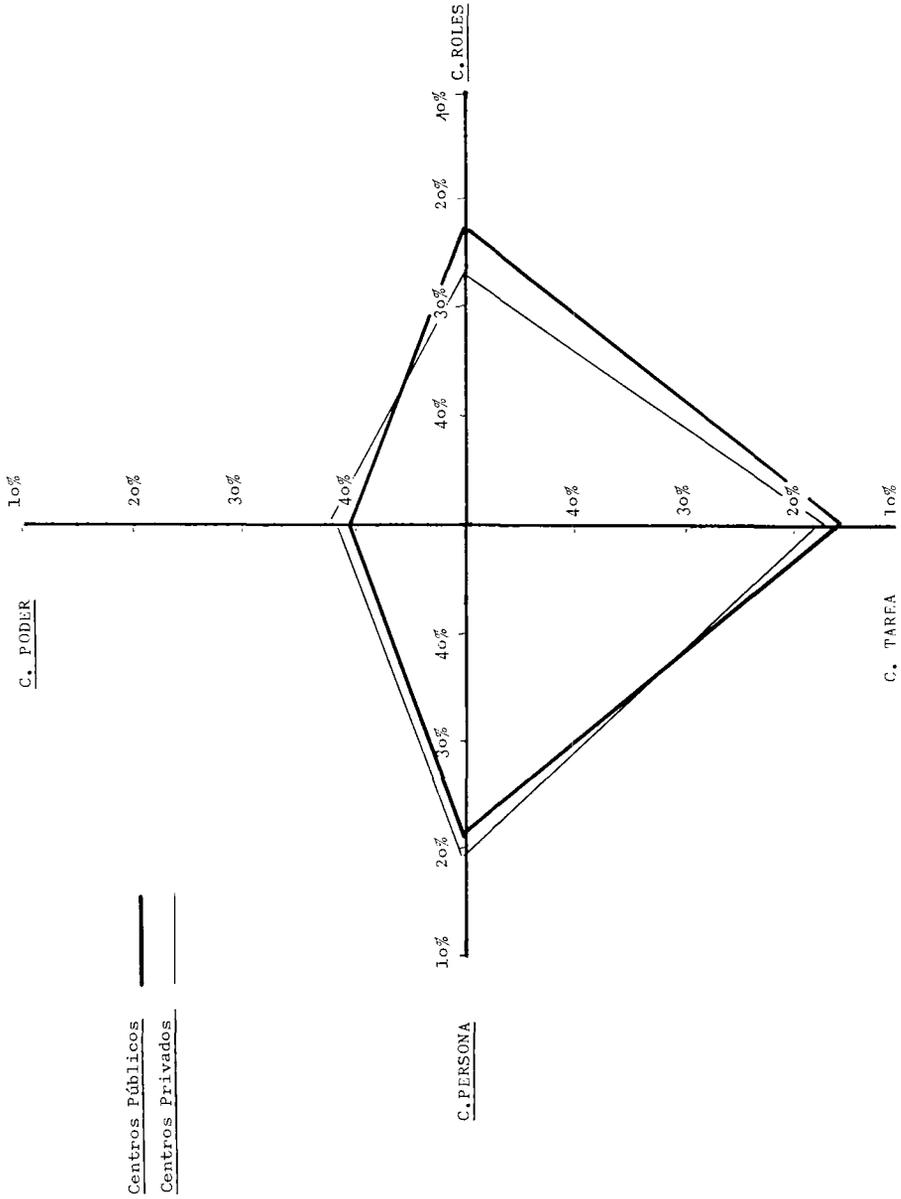


Gráfico 4

CULTURA ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: PREFERIDA

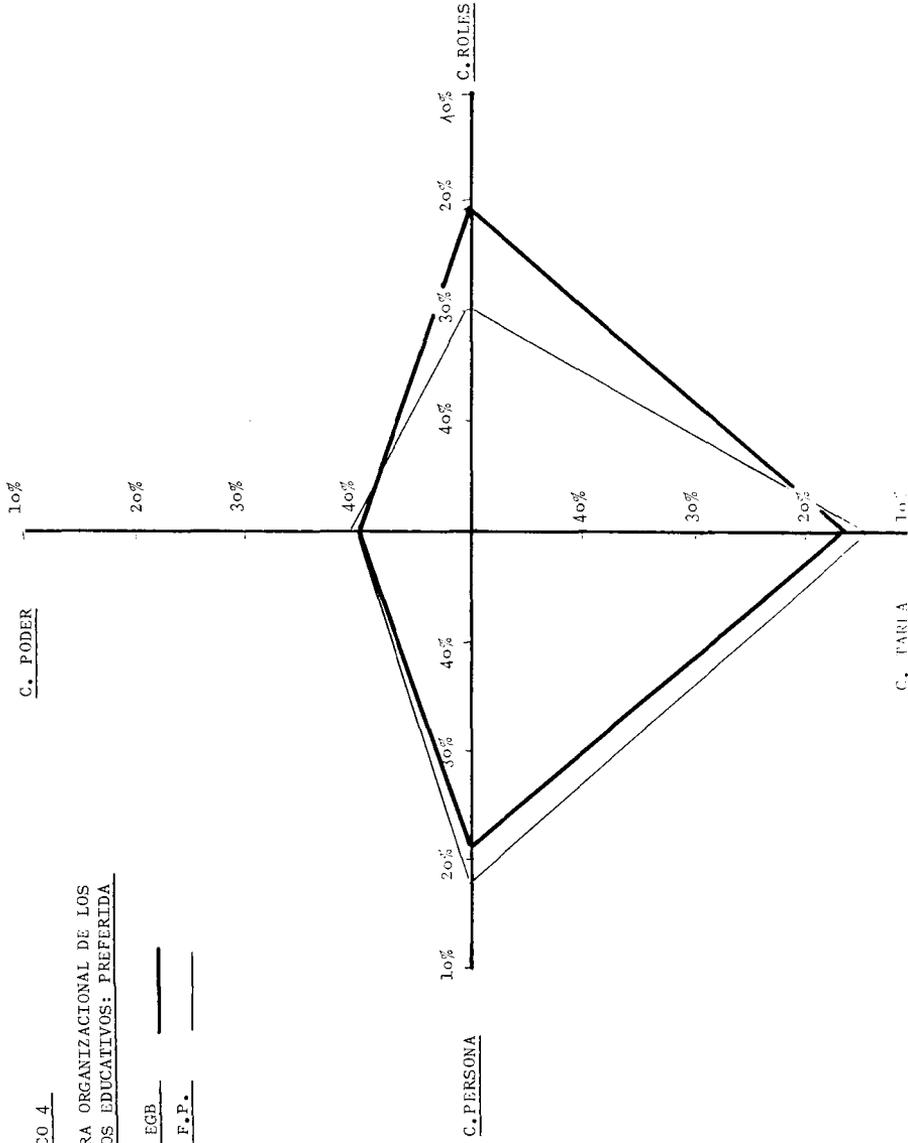


GRAFICO 4

CULTURA ORGANIZACIONAL DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS: PREFERIDA

C. de EGB

C. de F. P.

LA MENTALIDAD SOCIAL DEL MAESTRO

Félix ORTEGA

El medio cultural y moral dentro del cual ha venido transcurriendo el oficio de maestro se ha caracterizado por su aura conservadora. No en vano se trata de una profesión impregnada en grado notable de contenidos moralizadores, y esta propiedad estructural se transmite a sus actores, que desarrollan actitudes y normas congruentes con la naturaleza del trabajo desempeñado. Hay, al menos, cuatro razones con entidad suficiente para que el maestro conforme su orientación valorativa en un sentido conservador. En primer lugar, está la impronta dejada en el oficio por su *configuración histórica*. La implantación de la escuela en las sociedades industriales se llevó a cabo, entre otros motivos, para frenar la propagación de los ideales revolucionarios en las clases subalternas (Ortega, 1987). De manera que para lograr tal objetivo fue menester establecer sobre los maestros un estricto control ideológico capaz de mantenerlos inmunes a cualquier contaminación de aquellos ideales. A tal efecto, se les socializó en una identificación sin fisuras con el orden social establecido, en un intento de que se convirtiesen en agentes defensores de los intereses de este orden. En el caso español, dada la larga dominación clerical-conservadora, el magisterio se ha teñido, más que en otros países, de matices más afines a una definición reaccionaria de la sociedad. Pero en todo caso, a esta profesión se le ha destinado siempre y en todas partes a mantener y legitimar (por medio del recurso de la psicologización) el sistema de desigualdades específico de las sociedades industriales. Y ello a pesar, en ocasiones, de la propia voluntad de los actores implicados, que al asumir la representación (mistificadora) que de la profesión efectuaba el sistema de dominación, no eran conscientes de su contribución a la perpetuación de la desigualdad.

Pero este pasado dista mucho de haber periclitado, porque forma ya parte sustancial de la *naturaleza de la práctica de enseñar*. Esta, particular-

mente en sus niveles primarios, ha consistido, más que en la transmisión de conocimientos o el cultivo de cualesquiera aptitudes intelectuales, en la imposición de un modelo de autoridad. Con lo que la tarea docente ha venido —y viene— fundamentando su especificidad en el fomento de la disciplina entre los escolares. Surge así esta peculiar relación asimétrica maestro-alumno, en donde la superioridad de aquél se debe a que representa un modelo civilizatorio que a sí mismo se define como superior al del que ostenta el mundo al que pertenecen los alumnos. De esta manera, el maestro se convierte en autoridad que encarna el sistema normativo-valorativo de la instancia civilizatoria por antonomasia, el Estado, al que debe legitimar provocando en los futuros ciudadanos actitudes obedientes. (Convergen aquí las tesis de Weber sobre la legitimidad de la autoridad con las de Durkheim sobre la educación moral.) No hay, en suma, solución de continuidad entre lo que es cometido propio del ejercicio pedagógico y la *dominación social* que discurre a su través. Se cierra así el círculo que envuelve al maestro y le convierte en un seguro defensor de un orden del que no es artífice, pero sí un eficaz puntal del mismo.

Cabría por todo ello atribuir a los enseñantes el rol de agentes difusores de la ideología dominante. De seguir los conocidos planteamientos de Gramsci (1974, p. 394 y ss.), tendríamos que convenir que a ellos les corresponde ser una suerte de «gestores» del grupo dominante para producir consentimiento «espontáneo» en las masas en virtud de la propagación entre ellas de la ideología dominante. Nos parece, sin embargo, que este análisis simplifica demasiado las cosas, además de compadecerse mal con la realidad española (que ha obliterado la función del consenso ideológico, reservada a la escuela, en beneficio de otros mecanismos más coercitivos). Sin entrar por el momento en la discusión de esta formulación gramsciana, baste con decir que nuestro punto de vista se aproxima al elaborado por Abercrombie, Hill y Turner (1987), que pone en cuestión el papel integrador de la ideología dominante sobre las clases subordinadas. Con lo que atribuimos una mayor relevancia a la racionalidad general del capitalismo y al modo de lograr dentro de él la supervivencia; por tanto, a las exigencias derivadas de la división del trabajo, a la organización empresarial y al Estado moderno (Weber, 1969, p. 1047 y ss.). Queda con ello resuelto (provisionalmente) el carácter de la profesión docente: lo genuino de ella no estriba en propagar la ideología dominante (adoctrinamiento), sino en fomentar y encauzar comportamientos y representaciones mentales acordes con la posición social que de hecho ocupan las clases populares. Lo importante no es, por consiguiente, la adhesión a una cultura común, la dominante, sino la obliteración de aquellos modos de organizar la vida individual y social que difieran del dominante. Es así como más allá de las visiones (ideológicas) del mundo, efímeras y cambiantes, los maestros han contribuido eficazmente a asentar como superior una concreta configuración civilizatoria (Elías, 1988).

Un tercer rasgo del oficio tiene repercusiones duraderas sobre el *ethos* de sus ejecutores. El maestro es ante todo un recopilador de saberes (creados, sistematizados y presentados por otros), que transmite (cuando lo hace) una vez que han sido aceptados y consolidados en otras instancias. Ni crea, ni innova, ni tan siquiera organiza los materiales culturales según su propio criterio. Es por lo mismo una persona habituada a trabajar conforme a la repetición de conocimientos recibidos del pasado y ya estructurados internamente. Para emplear un símil de Mills, el «productor», el que crea, es el hombre que da lugar a nuevas ideas; a continuación entran en juego los «comerciantes al por mayor», que no innovan, pero distribuyen las ideas en los libros de texto; por último, los profesores, si sólo enseñan, se convierten en «comerciantes al por menor» de ideas (Mills, 1973, p. 178). Es así como el maestro se ve constreñido a un ritualismo cultural tradicionalista, que refuerza —desde su vertiente intelectual— el conservadurismo de la profesión.

Finalmente, maestro y escuela han sido etiquetados, por casi todos y en todo lugar, de factores neutrales, apolíticos. En su virtud, han sido vistos —y presionados para actuar en la misma dirección— como representantes de un orden superior y exento de las contingencias y conflictos de intereses. Consiguientemente, las prácticas escolares se han decantado por su labor conservadora, antes que por la innovadora, ya que esta última supondría alterar el actual estado de cosas y, por ende, comprometerse explícitamente con alguno de los grupos sociales en litigio. Esta propiedad se refuerza aún más por el peculiar estilo de vida de los maestros: El ser «extraños sociológicos», el tener que conservar el precario equilibrio de inclusión-exclusión en la sociedad, conduce al aislamiento y a la no intervención en la dinámica de los asuntos sociales.

A todo ello se añade la posición que ocupan en la estratificación social. Proceder, como acontece con la mayor parte de los maestros, de clases medias bajas; integrarse, por su trabajo, en la misma clase, y diferenciarse nítidamente de los trabajadores cualificados, les lleva a adoptar convicciones ideológicas capaces de preservar su identidad, por oposición a las creencias más radicales asentadas entre los estratos que les siguen inmediatamente por debajo en la jerarquía social. La evaluación de la propia situación conforme a pautas típicas de un grupo de *status*, significa que se rechazan como impropias las representaciones cognoscitivas elaboradas en términos de clase social (por cuanto implican de tensión y oposición respecto al orden social).

Todos estos elementos se han articulado en un universo cultural particular que distingue a la profesión docente (en su nivel primario) de otras. Ello en una doble dimensión: tanto en lo que concierne a las creencias sobre el mundo social, cuanto en las preferencias políticas concretas. En el primer caso estamos ante modos de conocer que afectan de manera más estable a la estructura social, y por ello su incidencia en la práctica profe-

sional es de mayor intensidad. En el segundo caso se trata de valoraciones más contingentes, por cuanto tienen que ver con los acontecimientos coyunturales y la evolución de las actitudes adoptadas por los partidos políticos en cada caso. Pero la orientación seguida en esta última vertiente tenderá, por lo general, a no ser discordante de la mantenida en el otro plano más sustantivo.

De conformidad con lo expuesto hasta aquí, vamos a tratar de explicitar los códigos valorativos de este oficio, a partir de cinco grandes núcleos: la consistencia y coherencia del sistema de valores que tienen a su disposición los maestros; la vigencia de las creencias religiosas; las opciones políticas; las opiniones sociales y la fuente en que se originan; las claves para el éxito y la visión de las desigualdades (y el papel que respecto de ellas desempeña la escuela). Nos serviremos, para confirmar nuestras hipótesis, de la información obtenida en una reciente investigación empírica (*).

1. UNA SITUACION ANOMICA

El ejercicio de la profesión de enseñante encuentra un grado suficiente de coherencia para sus actores, si existe correspondencia entre las concepciones que han ido interiorizando como constitutivas de la mentalidad profesional y aquellas otras que se mantienen en el medio social que sirve de marco de referencia a la práctica docente. De no ser así, emerge una inconsistencia normativa que afecta por igual a la identidad profesional y a la práctica de enseñar. A este respecto, los maestros perciben un profundo desajuste entre su mentalidad y los marcos culturales de su entorno. Lo que se traduce en una crisis que abarca tanto a los objetivos y naturaleza de su oficio, cuanto a los ideales colectivos a transmitir a los niños y adolescentes. O para decirlo con palabras de uno de los enseñantes: «En la sociedad, hoy, los valores humanos están un tanto decaídos; pienso que esto tiene que trascender a la escuela, porque los que estamos dirigiendo la escuela formamos parte de esa sociedad. Mi deseo sería que esos valores, en la escuela, se perdieran menos que en otros sitios para así poderse los transmitir a los críos.»

No ajena a esta desorientación es la transformación de la profesión, sumida actualmente en una innegable confusión acerca de las funciones que le es dado cumplir. Gran parte de estos maestros recibieron su formación inicial en una época de expansión escolar acompañada por una eufo-

(*) ORTEGA, F., y VELASCO, A.: *Status, integración y funciones del maestro rural*, investigación inédita (en el momento de entregar esta colaboración) financiada por el CIDE. La muestra se confeccionó sobre el universo de maestros de Castilla-La Mancha. El trabajo de campo tuvo lugar en la primavera de 1987. Lo que aquí ofrezco es un capítulo del Informe final, despojado del aparato estadístico y de las referencias a otras partes de dicho Informe.

ría acerca de las propiedades de la educación, a la que se atribuían toda suerte de virtudes y efectos taumatúrgicos para el individuo y el progreso social. Se trata del período que podría denominarse de «optimismo pedagógico», sin duda alguna impregnado del espíritu radical y al tiempo esperanzado de la década de los sesenta e inicios de los setenta. Mas la evolución posterior de la institución escolar —y de la propia sociedad dentro de la que se asienta— ha discurrido por otros derroteros. No sólo está en discusión el papel que juega la escuela en términos políticos y económicos, sino que además ha cundido la impresión de que sus funciones socializadoras han sido absorbidas por otras instancias más poderosas (los medios de comunicación) o han vuelto a instituciones que antes delegaban en la escuela (cual es la familia). Por este cúmulo de incoherencias, los maestros perciben su situación como anómica, lo que les crea un clima de incertidumbre. A ello se refiere un maestro al reflexionar sobre su trayectoria biográfica: «Hace quince años la gente con la que yo me movía pensaba que el magisterio podía ser un buen trampolín para cambiar muchas cosas (...). Pero ahora, en vez de afianzar estos objetivos, yo y mucha gente como yo estamos perdidos; no se ve muy claro (...). Descubres que la escuela sigue teniendo una problemática terrible, dura. Hoy, que estamos torpedeados por los sistemas de comunicación, por la prensa, radio, televisión y parece que cada uno ya tiene marcada su ruta, pues la figura del maestro queda en entredicho. No se sabe lo que es bueno y lo que es malo moralmente, socialmente, a todos los niveles. Es una época de un vacío grande, no está muy claro o es muy difícil saber cuál es la función a desarrollar.» Vacío moral y social que los maestros detectan igualmente en los jóvenes, uno de cuyos principales problemas es, para aquéllos, la crisis de valores.

¿En qué consiste esta crisis? El contenido y alcance de la misma vienen delimitados por el conjunto de elementos normativos-valorativos que seguidamente vamos a analizar.

2. DEBILITAMIENTO DE LAS CREENCIAS RELIGIOSAS

El denso contenido religioso que otrora tuvo el magisterio hizo que muchos de sus representantes resultasen ser firmes creyentes del credo católico. Pero hace ya algunos lustros que, simultáneamente al proceso secularizador habido en la sociedad española, la profesión se ha despojado de gran parte de su ropaje religioso y lo ha sustituido por otro más acorde con el espíritu de los nuevos tiempos. La traducción de esta mutación en las convicciones personales no se ha hecho esperar, y las actitudes religiosas de los maestros han sufrido un cambio en la misma dirección. Ahora bien, la erosión de la religión no ha sido por igual: En su aspecto más formal, de asunción de creencias sin más implicaciones prácticas, el catolicismo continúa manteniendo un elevado ascendiente entre los maestros,

ya que nueve de cada diez confiesan ser creyentes. No sucede lo mismo si atendemos a la otra vertiente, la referida a las implicaciones en la conducta a que obliga tal convicción: los creyentes que dicen ser practicantes se reducen notablemente (a cinco de cada diez), siendo un número similar los que se limitan a cumplir con las mínimas prescripciones eclesíásticas de acudir al rito semanal de la misa.

Si analizamos estas creencias según diversas variables, hallamos que el mayor índice de creyentes practicantes aparece entre los de más edad, las mujeres y quienes trabajan en núcleos de población de carácter más urbano. Los no creyentes (en torno a uno de cada diez) proliferan entre los jóvenes varones, que suelen ser también los que ejercen en poblaciones de estructura más rural. De donde se infiere que las nuevas cohortes de maestros (algo menos si son maestras) disponen de una visión social escasamente dependiente de la tutela religiosa. Queda por explicar la razón de esa mayor vigencia del fenómeno religioso entre las mujeres. Una primera respuesta la hallamos en su origen social, más establemente afincado en las clases medias, las cuales mantienen todavía una adhesión más firme a los valores religiosos que las clases trabajadoras (de las que en la actualidad se reclutan más hombres que mujeres para la profesión). Además, la desigual consideración social en función del sexo, lleva a ejercer un control estructural más denso sobre las maestras para que presten su asentimiento a la definición tradicional del orden social y del magisterio, ambos fuertemente contaminados de elementos católicos. Y en general, como volveremos a ver al abordar las ideologías políticas, las mujeres ofrecen un perfil más conservador, presumiblemente porque en ellas sigue vigente una identidad profesional cuyas pautas de referencia proceden más del pasado y, por lo mismo, están menos secularizadas.

Otra consecuencia más significativa que se deriva de la asunción de un código de creencias, es la de la moral basada en ellas, esto es, la operatividad, eficacia y proyección que los valores religiosos tienen para orientar el comportamiento de sus adeptos. Un primer dato al respecto es que los maestros, altamente preocupados por la crisis general de valores, apenas lo están cuando se trata de la pérdida de creencias religiosas por los jóvenes. Por supuesto que esta ausencia de creencias se percibe con mayor sensibilidad por los maestros que son creyentes (sobre todo a partir de los cincuenta años); mas, para la inmensa mayoría, lo que de verdad resulta alarmante es otro tipo de carencias, tal como el desempleo, la falta de valores sociales y la droga. La pérdida de influencia religiosa entre los jóvenes resulta, para estos maestros, un hecho irrelevante, por lo que habrá que convenir que el papel que otorgan a tales valores como inspiradores de las relaciones sociales es de escasísima importancia.

Si nos trasladamos a la esfera educativa, lo que encontramos es una conciencia profesional que da muestras de ser poco dependiente de la religión. Así, cuatro de cada diez maestros afirman que su visión de lo que

debe ser la educación no coincide con la de la Iglesia, institución a la que, por otra parte, otorgan un rango secundario como factor educativo, muy por debajo del que ocupan otros ámbitos e instancias de la sociedad civil. A todo ello hay que sumar la práctica unanimidad de los docentes a la hora de declarar que no es de su competencia la enseñanza de la religión, responsabilidad que transfieren a la Iglesia o a la familia.

Un ámbito de singular relieve para calibrar la capacidad de regulación normativa de las creencias religiosas, corresponde a todo lo relativo a la familia y la sexualidad. Pues bien, las actitudes de los maestros en este terreno permiten establecer la existencia de una disonancia cognoscitiva entre creencia y comportamiento. Si exceptuamos la práctica del matrimonio religioso, que suscita una alta tasa de respuestas a su favor (y que por lo que tiene de rito demostrador de consumo ostensible, es socialmente más deseable que el mero matrimonio civil, pero por tal razón está muy vaciado de su contenido sacral), los demás aspectos consultados se caracterizan por encauzarse conforme a pautas independientes de la moral católica. Es lo que sucede con el divorcio, rechazado solamente por la cuarta parte de los encuestados y aceptado por casi la mitad de ellos. En otras conductas tales como las relaciones sexuales libres o la homosexualidad, aun cuando desciende el número de los no contrarios a las mismas, suscitan rechazo en una cantidad de maestros siempre inferior a la de aquellos que afirman ser católicos practicantes.

Al confrontar estas opiniones con las que expresaban los estudiantes de magisterio pocos años atrás (Varela, Ortega, 1984), se comprueba que la influencia religiosa es algo más activa entre los maestros, a los que hace asumir pautas morales algo más conservadoras. Mas la sintonía que parece darse entre aquellos estudiantes y los maestros más jóvenes nos está indicando una clara tendencia a liberalizar el sistema ético de la profesión de los imperativos religiosos.

3. UN MODERADO CONSERVADURISMO POLITICO-SINDICAL

La persistente heteronomía del magisterio le ha dotado de escasas y débiles resistencias a la presión ideológica ejercida en cada etapa histórica por la clase política hegemónica. Por lo mismo, las actitudes políticas asumidas por este grupo profesional han venido determinadas por el clima político imperante en cada fase histórica. Dado que el magisterio fue uno de los cuerpos más drásticamente depurados al finalizar la Guerra Civil (y a partir de este momento se le mantuvo bajo una estricta vigilancia), el *ethos* dominante en la profesión estaba fuertemente marcado por actitudes autoritarias, en sintonía con el régimen político vigente. Los cambios sociales iniciados en los años sesenta y la transformación política de los se-

tenta ha cuarteado esta impronta, de manera que hoy puede comprobarse su presencia eminentemente residual.

¿Cuál es el perfil político de los maestros en la actualidad? Un primer rasgo a tener en cuenta es que han aceptado sin ambages los valores democráticos, si nos atenemos a lo que se desprende de sus prácticas políticas: Alrededor de nueve de cada diez votaron en las elecciones generales de 1986, registrando así un muy bajo nivel de abstención (la mitad del producido en el conjunto de la región castellano-manchega). Por otro lado, las razones dadas para no votar por los que no lo hicieron, se refieren preferentemente a impedimentos externos (no estar empadronados, enfermedad, viajes) y en escasa medida a convicciones políticas opuestas a la democracia formal. Los contrarios a las elecciones constituyen, numéricamente, un reducido núcleo que, significativamente, aparece sobre todo entre los de más edad. Otro grupo, más numeroso, se abstuvo por no estar de acuerdo con partido político alguno: en este caso, más que de posturas antidemocráticas, tenemos que hablar de un nuevo tipo de indiferentes políticos, que se evade de sus responsabilidades políticas tal vez por ser demasiado consciente de los usos e implicaciones de la práctica política. Que esta actitud abunde más entre los maestros de mediana edad, que vivieron más intensamente y con un alto nivel de expectativas la «transición política», nos lleva a pensar que son ellos también los que, por haber conocido demasiadas metamorfosis de los partidos, menos confianza les tienen, razón por la que se retraen de los rituales electorales al no reconocer vinculación alguna entre su voto y la acción política.

La mayoría de los maestros, sin embargo, votó; al hacerlo, repartió sus preferencias de la manera siguiente: El partido elegido en primer lugar fue Coalición Popular (con algo más de un tercio de votos), seguido por el PSOE (que no alcanza a tener un tercio). A mayor distancia quedaron el CDS (en torno a un quinto) y la coalición Izquierda Unida (absolutamente minoritaria con un 5 %). La opción más conservadora tiene su clientela entre los maestros que pasan de cuarenta años, las mujeres y quienes trabajan en medios urbanos o semiurbanos. Nos encontramos de nuevo con las tres variables que mejor definen a los grupos de maestros que encarnan también la versión más tradicional de la profesión. El segundo partido más votado (PSOE) tiene su mayor arraigo entre los más jóvenes y los varones. Una distribución similar se da entre el electorado de Izquierda Unida, de donde se desprende que el voto de izquierdas o menos conservador procede, prioritariamente, de sectores cuyo origen social se sitúa en las clases más modestas, que por lo general se orientan políticamente hacia la izquierda. Estos enseñantes, al incorporarse a la clase media, aportarían a la misma una ideología más propiamente obrera, y desde esta perspectiva es posible hablar de «proletarización» de los enseñantes (Parkin, 1978, p. 75). Conviene, empero, tomar con cautela este fenómeno, pues en parte queda neutralizado por el lugar que entre las preferencias de los maestros

ocupa otro partido, el CDS, cuyo sentido explicaremos a continuación a la luz del contexto global de las elecciones de 1986.

Al confrontar el comportamiento electoral de los maestros de Castilla-La Mancha con los resultados nacionales y regionales, tal y como refleja la tabla 1, se observa la respuesta más conservadora de aquéllos. Aun cuando Izquierda Unida alcanza entre los maestros mejores resultados que en la media nacional o regional, su debilidad numérica no permite otorgar a este grupo un significado importante. Al mismo tiempo, el PSOE pierde muchos puntos (en torno a quince) en relación con el promedio de votos obtenidos en la región. Por el contrario, Coalición Popular alcanza un resultado similar entre maestros y la media regional, muy por encima, en ambos casos, del promedio nacional. Mas el partido que tiene unas cifras electorales discordantes es el CDS, ya que consigue un porcentaje de votos que duplica al del conseguido en el resto de la región y de la sociedad española en su conjunto. Esta singularidad cabe atribuirla a la actual posición social del maestro: Para muchos, acceder a este oficio ha supuesto una cierta movilidad y una identificación con los valores de clase media, lo que les ha llevado a ubicarse políticamente en un espacio diferenciado tanto de la derecha más conservadora y continuadora del tardofranquismo (CP), cuanto a distanciarse de opciones de izquierda más o menos radical (PCE). Estos maestros, que rebasan los treinta años y no superan los cincuenta, son los votantes más conspicuos del CDS. Sus preferencias políticas están situadas, por tanto, en ese difuso espectro del centro político (que va del neoliberalismo a la socialdemocracia). Que una parte de ellos no elija al PSOE podemos atribuirlo a dos razones. La primera es que, para los más moderados, este partido continúa siendo (formalmente al menos) una organización cuya imagen está impregnada de obrerismo, lo que llevaría a preferir otras ofertas más explícitamente situadas en el ámbito de valores de la clase media. La segunda y tal vez más sustantiva razón, la encontramos en un factor coyuntural cual es la insatisfacción producida entre los maestros por la política educativa del Gobierno socialista. En uno y otro caso, el CDS parece ser el beneficiario del rechazo al PSOE.

Este reparto de preferencias políticas se mantiene también a la hora de afiliarse a algún partido, si bien el número de maestros que milita políticamente es muy bajo: tan sólo el 6,2 % de los encuestados. Alianza Popular, el primero en importancia numérica, recoge sobre todo a varones; el PSOE a mujeres, y el CDS a los que ejercen la profesión en poblaciones de tamaño medio o pequeño. Aunque los bajos porcentajes de afiliación no permiten llegar a conclusiones definitivas, no podemos dejar pasar por alto que las mujeres, que en conjunto votan menos al PSOE, son, sin embargo, las que militan en él en mayor número. Este reducido grupo de mujeres representaría, dado el contexto en que se mueve el magisterio castellano-manchego, el que asumiría actitudes más radicales y alejadas de la figura tradicional de la mujer-maestra.

Tabla 1
PREFERENCIAS POLITICAS DE LOS MAESTROS
DE CASTILLA-LA MANCHA EN RELACION
CON LOS RESULTADOS ELECTORALES NACIONAL Y REGIONAL

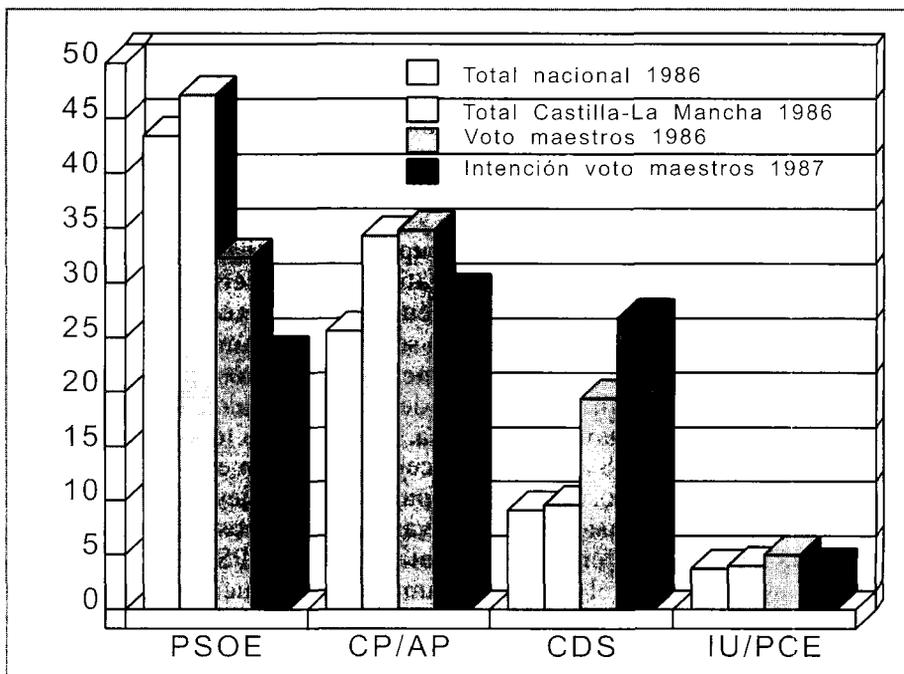
	(1) <i>Resultado nacional de las elecciones generales 1986</i> %	(1) <i>Resultado regional de las elecciones generales 1986</i> %	(2) <i>Voto de los maestros en las elecciones 1986</i> %	(2) <i>Intención de voto de los maestros 1987</i> %
PSOE	43,4	47,1	32,3	23,4
CP	25,6	34,3	34,8	29,1 (3)
CDS	9,1	9,6	19,4	26,8
IU	3,7	4,0	5,0	3,9 (4)
PDP (DC)	—	—	—	1,9
PL	—	—	—	0,7

(1) % sobre votos emitidos. Elaboración por los profesores de «Opinión pública» del Departamento de Sociología VI de la Universidad Complutense.

(2) % obtenidos en nuestra encuesta al profesorado de EGB de Castilla-La Mancha.

(3) Se refiere sólo a AP.

(4) Se refiere sólo al PCE.



El mapa electoral que acabamos de delinear dista mucho de haberse estabilizado. Al sondear sus expectativas de voto ante unas futuras elecciones, los maestros alteran sustancialmente el panorama de la consulta precedente. Así, la abstención gana terreno, síntoma elocuente de que la indiferencia (o el escepticismo) se extiende como la actitud política más definida. Aunque hemos de ser precavidos a este respecto, ya que al tratarse de respuestas ante una remota (y en el momento de hacer la consulta conjetural) situación, no se valora una variable interviniente con influencias importantes cual es la campaña electoral. Tampoco en esta respuesta se considera, por imprevisible, cualquier contingencia que afecte directamente a los maestros (en especial de política educativa), que pueda llevarles a adoptar una conducta electoral más participativa. Por todo ello, aun cuando es de prever el alza de la abstención, cabe que no lo haga en la proporción tan elevada como la arrojada por nuestra encuesta.

La prognosis de cambios electorales más sustantiva atañe a la decantación partidista del voto. En efecto, la intención política de los maestros ante unas próximas elecciones generales registra pérdidas de electores para todos los partidos, con excepción del CDS; asimismo, el orden de preferencias varía respecto de las elecciones precedentes: En el momento de la consulta, el primer lugar electoral lo sigue conservando AP, el CDS pasa al segundo lugar y el PSOE desciende al tercero. Por tanto, las formaciones convencionalmente llamadas del centro-derecha ganan espacio político, o lo que es igual, una mezcla de neoliberalismo y conservadurismo. Todo parece indicar que tendría lugar un trasvase de votantes del PSOE al CDS. La clientela electoral de cada uno de estos partidos se sitúa en los mismos estratos que en 1986: AP entre las mujeres, quienes trabajan en localidades de mayor volumen de población y cuya edad es superior a los cuarenta años. El CDS recoge votos de maestros con edades comprendidas entre los treinta-cincuenta años y que ejercen en localidades de tamaño intermedio. El PSOE es preferido por los maestros varones que trabajan en pueblos pequeños y que no han cumplido treinta años. Este último partido continúa atrayendo a quienes proceden de medios sociales más modestos, que al conservar su orientación más a la izquierda lo hacen eligiendo a un partido que, pese a todas sus ambigüedades, aún mantiene en la mentalidad social un componente de izquierdas claramente diferenciado del centro político. Pero es también este partido el que ha sufrido una erosión electoral más drástica, y ello es debido, en el caso de los maestros —sin desdeñar, por supuesto, las consecuencias de la política global llevada a cabo por el Gobierno—, a la abierta oposición a muchas de las medidas educativas emprendidas por el equipo del ministro Maravall. Ahora bien, pese a todo ello, no debe pasarse por alto que ningún partido ha conseguido cambiar los estratos de maestros de los que obtiene sus votos; no ha habido, por tanto, una modificación cualitativa de la estructura social de los votantes; razón por la que las intenciones electorales que estamos analizando pue-

den expresar un cambio simplemente coyuntural. Sin duda la resolución del conflicto planteado en la enseñanza en la primavera de 1988 tendrá efectos importantes en la definitiva decantación electoral de los maestros en las siguientes consultas.

Este conservadurismo político, claramente de tonos moderados, tiene su continuidad en el plano sindical, en el que los maestros se caracterizan por su comportamiento cercano al de las semiprofesiones. Estas adoptan un «cierre social dual» (Parkin, 1979, cap. 6): Por un lado demandan recompensas económicas en virtud de la posesión de ciertas cualificaciones académicas, y de otro carecen de los mecanismos para mantener el monopolio en el acceso, selección y control de nuevos miembros. Combinan así en su estrategia reivindicativa los métodos de exclusión propios de las profesiones (meritocracia de la titulación, más experiencia profesional), junto con las acciones sindicales típicas del movimiento obrero. Lo que les lleva a adoptar formas mixtas de lucha: defensa del *status* profesional (exclusión) y petición de mejoras salariales en términos de conflicto de clase (usurpación).

Un factor que ha incidido de manera particularmente influyente sobre el actual panorama-sindical de los maestros ha sido la «crisis fiscal del Estado». La contención del gasto público en materia de enseñanza (contabilizado en pesetas constantes), unida a la inflación, no ha mejorado sustancialmente el nivel salarial de los enseñantes; ello ha conducido a planteamientos solidarios de protesta y petición de incrementos salariales, que pueden llevar a crear una imagen distorsionada de la realidad sindical de los maestros.

En efecto, la participación sindical de los maestros es muy reducida, ya que sólo uno de cada cinco pertenece a algún sindicato. La militancia abunda sobre todo en varones que viven en las ciudades y cuya edad supera los cuarenta años. El sindicato que cuenta con mayor número de afiliados es, precisamente, una organización conservadora de corte profesional, ANPE, al que sigue en importancia UGT (básicamente nutrida por los mismos que pertenecen al PSOE, dada la doble militancia que se da en una y otra formaciones socialistas) y UCSTE. Aquellos que militan en ANPE tienen un perfil sustancialmente idéntico al de los votantes de partidos conservadores; son mujeres, mayores de cuarenta años y ejercen en poblaciones de tamaño medio o en ciudades. Los afiliados a UGT y UCSTE, por el contrario, se sitúan preferentemente en los mismos estratos que otorgan su voto a partidos de izquierda: varones que no pasan de los treinta años. Estos atributos son también los que aparecen entre los afiliados a CCOO, sindicato con una presencia prácticamente testimonial en el sector de enseñantes que estamos analizando.

Esta singular y expresiva estructura del sindicalismo docente no es óbice para que, ante acciones reivindicativas (usurpadoras) como las planteadas en el curso 1987-88, la dirección del movimiento corresponda a los

sindicatos menos representativos. Tal fenómeno no es el resultado de una radicalización de los maestros; tampoco significa su abandono del «cierre dual». Se trata, simplemente, de que ante una confrontación típica de lucha de clases, se acude a utilizar el aparato sindical mejor adaptado y preparado para la misma. De ahí también el desconcierto entre los propios sindicatos profesionales, los más representativos, ante esta situación: pretendieron actuar conforme a métodos de exclusión cual si de un conflicto profesional se tratase, siendo que tenían que habérselas con acciones que ante todo buscaban *tout court* mejoras laborales del mismo tenor de las perseguidas por los trabajadores.

4. OPINIONES SOCIALES: LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Adherirse a un sistema de creencias (religiosas y políticas) como el que acabamos de exponer, tiene su correlato en la orientación o disposición que se adopta ante la realidad social circundante. De esta manera el complejo de actitudes fundado en estas escalas valorativas configuraría una suerte de mentalidad característica del oficio. A fin de ponerla de relieve, vamos a tratar de conocer las opiniones de los maestros ante cinco dimensiones de la vida social actualmente controvertidas: la juventud y las drogas, el militarismo, el terrorismo, la administración de justicia y los medios de comunicación de masas.

La visión que los maestros tienen de los jóvenes es singularmente importante, no sólo por lo que de reveladora puede tener para conocer a los últimos, sino también por lo que implica de predicción (y por ello de crear efectos en el mismo sentido de lo que se cree). La situación socio-cultural de los jóvenes de hoy, según los maestros, viene marcada por una profunda crisis, cuyos componentes esenciales son, en orden decreciente de importancia, la falta de trabajo, la pérdida de valores, las drogas y el consumismo. Esta concepción de la crisis se desarrolla sobre todo en los maestros más jóvenes, los más próximos, por tanto, al grupo edad al que caracterizan en tales términos. En profesores más adultos, aunque también aparecen estos componentes, se señalan otros que tienen que ver más con el propio orden cultural al que ellos pertenecen (así, se destacan la ausencia de valores religiosos y el debilitamiento de la autoridad). En cualquier caso, conviene subrayar que en esta evaluación de la juventud se combinan dos elementos de naturaleza bien distinta: de un lado, los aspectos pragmáticos-instrumentales de la vida, con sus implicaciones de integración/marginación en el sistema social (como acontece con el trabajo y en cierta medida con las drogas); de otro, las estimaciones morales que se efectúan de esta sociedad (desorientación valorativa, consumismo) y que dependen directamente de la percepción subjetiva que los maestros tienen

acerca del estado de los ideales colectivos (que, como dijimos en el apartado I, se juzgan sumidos en una honda crisis). A partir de este supuesto, es pertinente sostener que lo que los maestros consideran problemas (morales) de los jóvenes, es la consecuencia del resquebrajamiento del paradigma cultural (ese *ethos* ascético de ascendencia burguesa) consustancial a la profesión. Consiguientemente, los maestros estarían experimentando en carne propia las «contradicciones culturales del capitalismo» (Bell, 1977), ya que frente a la racionalidad específica del sistema de enseñanza (formalmente destinado al fomento de la disciplina, del hábito del trabajo, del ahorro y de la renuncia a las gratificaciones del presente en aras del futuro), tienen que habérselas ahora con una cultura («postmoderna») basada en la autorrealización, el hedonismo, la satisfacción inmediata y la desvalorización (en comparación con el consumo) del trabajo. El maestro se encuentra con que su identidad profesional (y en gran medida personal) queda en entredicho, y la escuela misma se transforma en una institución fútil, sustituida y desplazada por unas industrias culturales más acordes con el espíritu de los tiempos (Gouldner, 1978, p. 215 y ss.; Finkelkraut, 1987, p. 130 y ss.).

La actitud de los maestros es bien clara respecto a uno de los productos de consumo más emblemático de la nueva cultura juvenil, las drogas blandas. Siete de cada diez encuestados son partidarios de su prohibición; un número muy similar, por cierto, al de aquellos maestros que confiesan no haberlas ellos mismos consumido nunca. Esta respuesta es una de las que concita más unanimidad entre ellos a la hora de definirse sobre una cuestión socialmente polémica. Al tratarse de una respuesta cuya orientación depende tan directamente de la propia experiencia personal, nos indica el papel determinante de esta última, ya que sólo un previo consumo de alguna de estas drogas elimina los prejuicios hacia ellas y, por lo tanto, favorece la opinión contraria a su penalización.

En el ámbito relacionado con lo militar, los maestros se han construido un esquema valorativo contradictorio. De una parte, mantienen una ambigua opinión sobre la OTAN: sólo cuatro de cada diez son contrarios a la permanencia de España en aquel organismo, mientras que el resto es favorable (32,7 %) o indiferente (24,7 %). De otra, en aspectos tales como la instalación de armas nucleares, o el aumento del presupuesto destinado a defensa, el rechazo es abrumadoramente mayoritario; extremo éste en el que coinciden con la opinión sustentada por los estudiantes en Magisterio en 1982, quienes, a su vez, se oponían firmemente al ingreso en la Alianza Atlántica (Varela, Ortega, 1984). Sin duda alguna, la exposición de los maestros a la campaña del referéndum-OTAN (efectuado un año antes del trabajo de campo en que se basa esta investigación), así como el resultado del mismo, ha modelado su orientación política en una dirección más «realista». Sin soslayar, por supuesto, que el perfil más conservador de estos enseñantes (frente al mayor progresismo de los que aspiraban a serlo)

puede haberles hecho más receptivos a los argumentos que en su día se esgrimieron para continuar en el organismo militar atlántico.

Por lo que atañe a las armas nucleares, sus juicios vienen a coincidir con los dominantes en la sociedad española, al rechazar el emplazamiento de las mismas en territorio nacional.

Finalmente, la actitud contraria al incremento del gasto militar se correlaciona con la percepción social de que la crisis fiscal del Estado de Bienestar debe acompañarse por un aumento de los llamados «gastos sociales» en detrimento de los militares. También en esto los maestros sintonizan con la opinión pública de nuestra sociedad, según datos de una encuesta del CIS realizada en septiembre de 1987 (REIS, 1988). Entre los enseñantes, esta sensibilidad es mayor, puesto que todo aumento de las partidas presupuestarias destinadas a defensa se percibe como una reducción de los gastos educativos, muy especialmente en el nivel salarial.

Ahora bien, las convicciones que acabamos de encontrar en los maestros son bastante más radicales que las oficialmente defendidas por los partidos políticos con más arraigo electoral entre ellos. O dicho de otro modo: las opiniones de los maestros en el campo de lo que podríamos llamar sociedad civil y cuanto a ella concierne, presentan rasgos más progresistas que a la hora de depositar su confianza a los diversos partidos políticos. Por ello es plausible la tesis de que las creencias sociales de los enseñantes no se forman a partir de los esquemas valorativos de los partidos políticos, o por lo menos no son ellos las fuentes más influyentes. Estas creencias parecen depender más estrictamente de la «agenda temática» elaborada por los medios de masas con arraigo entre los maestros; estos medios se convierten en el «grupo de referencia» que modela su sistema credencial, cuya estructura queda conectada a la evolución seguida por el orden informativo-comunicativo en nuestro país.

Para los maestros de la sociedad rural, más aislados y por ello con menos acceso a otras fuentes alternativas de información, los medios de comunicación tienen efectos cognoscitivos a largo plazo importantes. La razón de ello es que estos enseñantes no sólo dependen más estrechamente de los medios de masas para representarse socialmente la realidad, sino que, además, sólo pueden acudir a ellos a la hora de verificar lo que los propios medios narran. Su información, por tanto, se convierte en una de las principales instancias con capacidad de construir el mundo social. Ahora bien, de los diversos medios a disposición de los maestros, no todos ellos tienen las mismas virtualidades creadoras de «agenda temática»; la aportación de cada uno está en relación directa con el nivel de exposición a que están sometidos los maestros, así como con el grado de credibilidad que les otorgan. Por lo que se refiere al primer aspecto, la televisión es el medio que ocupa más tiempo de ocio. El crédito otorgado no se ajusta a tal práctica, ya que es la radio el medio en el que más confían, seguido por la prensa escrita y la televisión. Esta preeminencia de la radio se corresponde

con el débil hábito lector (de libros y prensa) caracteriza a los maestros. Al tiempo, queda igualmente desmentida en este caso esa opinión tan generalizada que confiere un poder desmedido a la televisión, dado que tres de cada cuatro maestros se fían más de los otros dos medios. Hay por tanto que minimizar bastante el efecto derivado de los medios icónicos de masas. Por último, es de destacar que las estructuras del mundo social producidas por este tipo de comunicación se deben en su mayoría a medios privados de información, y de ahí que la opinión de los maestros sea en alto grado favorable a la televisión privada, consecuencia lógica de la persuasión que en tal sentido ejercen el resto de medios influyentes.

A estas mismas «industrias de la conciencia» tenemos que atribuir algunas otras valoraciones gnoseológicas efectuadas por los maestros sobre temas alejados de su experiencia inmediata. Así, respecto a una eventual negociación con ETA, el rechazo es muy alto (cerca de siete de cada diez) reflejo en gran medida de la línea informativa y editorial seguida por casi todos los medios de masas hasta el momento en que se efectuó el trabajo de campo (primavera del 87). En otro asunto cual es el de la introducción del jurado en la administración de justicia, el estado de opinión de los maestros presenta el mismo perfil de indefinición y escaso interés con que había sido tratado el tema por unos y otros medios.

5. LAS CLAVES PARA EL EXITO: EL AUGE DE LOS VALORES PARTICULARISTAS

Del conjunto de concepciones valorativas de los enseñantes, la orientación más influyente y susceptible de producir efectos sobre la vida social tiene que ver con las desigualdades sociales; o para ser más exactos: con las cualidades y factores que posibilitan alcanzar éxito en la vida y, en su virtud, contribuyen a legitimar el orden de desigualdades sociales. La asunción de uno u otro código al respecto tendrá consecuencias relevantes sobre las autoimágenes y expectativas de los profesores en su trabajo docente. Porque las convicciones interiorizadas por los maestros en este terreno han de traducirse en provocar niveles de aspiraciones congruentes con aquéllas, en emplear grupos de referencia adecuados a estos niveles y en desarrollar actitudes conformistas o no entre sus alumnos.

El sistema de valores a disposición de los maestros está integrado, en este caso, por tres elementos de naturaleza contradictoria: 1) la inteligencia (vía universalista) aparece en primer lugar como clave para la consecución de éxito. A ella siguen decrecientemente: 2) la familia (vía particularista) y 3) la suerte y el dinero. Esquema que con ciertas variaciones comparten también los padres de los alumnos, y que no difiere sustancialmente del que ha venido asumiendo la conciencia colectiva nacional (Foessa, 1983, p. 110 y ss.). El primer rasgo que sorprende es que los maestros no otorgan

apenas importancia a los resultados escolares (las notas) en la consecución del éxito. Al asignar un papel muy desigual a la inteligencia y al expediente académico, nos encontramos con que este último no certifica, en opinión de los enseñantes, la valía intelectual de sus alumnos. Pero al ser esto así, ¿qué puede ser la inteligencia y cómo es posible su verificación objetiva? Todo nos lleva a pensar que en la misma ven una facultad psicológica ligada en sus posibilidades a la herencia (es por ello un don o cualidad adscrita), razón por la que guarda muy poca dependencia de las adquisiciones escolares. De modo que hay que suponer que los maestros, quizá no conscientemente, creen que «el que vale triunfa», al margen de su trayectoria académica.

Mas esta concepción nos remite lógicamente a la estructura social: la inteligencia queda inexorablemente vinculada al segundo de los factores señalados, la familia. Ella es ciertamente la institución decisiva, pues de su organización interna y posición social dependerá la efectiva actualización y encauzamiento de la inteligencia individual. Así lo entienden también los padres (F. 7 y F. 15). De suerte que la conjunción de herencia (psicológica) más ambiente (socio) familiar se erige en el auténtico pilar que sustenta el destino individual. De ahí que la inteligencia no resulte ser un valor tan universalista como pudiera pensarse simplistamente, pues su concreta efectividad viene mediatizada por la vía particularista familiar. Por todo ello, la familia contemporánea continúa teniendo una función clave: la de asegurar o garantizar la clase social a la que tendrán acceso sus miembros más jóvenes (F. Conde, 1985, p. 174 y ss.).

Este retorno a la familia implica, simultáneamente al desarrollo de un sistema de valores más particularista, el desmoronamiento en la práctica del principio de igualdad de oportunidades y la meritocracia anexa a él. Difícilmente puede seguir sosteniéndose que la escuela es una institución que produce movilidad social y por ende neutraliza las desigualdades asociadas al origen. Si tal cometido apenas lo cumplió en otra época, más preñada de confianza hacia sus efectos sociales, hoy resulta poco menos que inviable, ya que los propios agentes sociales encargados de lograr tal resultado han dejado de creer en el mismo (*).

Es más, los maestros, claramente conscientes de las desigualdades sociales, parecen serlo muy poco de algunos de los mecanismos que contribuyen a legitimarlas dentro del mismo sistema de enseñanza. Quizá ello se deba a esas convicciones que acabamos de analizar y que atribuyen a la escuela una insignificante acción modificadora de las condiciones particulares vinculadas al origen social. Sea como fuere, lo cierto es que los maestros son mayoritariamente favorables a la selectividad para el ingreso en la

(*) Sobre el cambio habido en las ideologías y expectativas sobre la educación en la sociedad española y los efectos derivados del mismo para la posición social del maestro, cfr. Ortega, 1989.

Universidad; un procedimiento que si es harto discutible que sirva para escoger a los mejores (y la separación entre inteligencia y notas hecha por los maestros no deja mucho lugar a la ambigüedad), es claro que actúa beneficiando a los que ya lo son por origen familiar (Bourdieu, Passeron, 1966).

Pero no menos sintomático de este clima de opinión (que reconoce las desigualdades, a la vez que acepta los mecanismos que contribuyen a perpetuarlas) es la actitud de los maestros respecto de la financiación de la enseñanza privada por el Estado. Si bien los contrarios a esta política son más (45,1 %) que los favorables (35,5 %), la suma de éstos más los indiferentes (17,5 %) constituye la mayoría. Dada su distribución sociogeográfica, así como el tipo de clientelas que a ella acude, la enseñanza privada se trata de una red escolar que desempeña sus funciones entre las clases medias y alta. Destinar a la misma fondos públicos implica, cuando los recursos son escasos, una indudable disminución de las inversiones (que podrían haberse hecho) en la escuela pública. Admitir este principio o ser indiferente a él desde el magisterio estatal, vuelve a indicarnos o un desconocimiento de cómo se mantienen y refuerzan las desigualdades sociales, o un absoluto escepticismo acerca de las virtualidades de la educación formal.

Dentro de este contexto se entiende la importancia conferida por los maestros a la suerte (azar) y al dinero como factores para la promoción social. Ante un sistema poco permeable, cuya estructura de clases parece haberse estabilizado (tras la reorganización producida a finales del franquismo y a lo largo de la transición), se espera, cada vez con mayor ansiedad, en un «golpe de suerte» imprevisible (y en su virtud no adscribible a cualidad personal o social alguna) como medio para el cambio radical de la situación presente. La propagación de estas creencias pone de manifiesto la confianza en medios no racionales (por tanto, no controlables) para el logro de aquello que en la práctica no satisfacen las instituciones que formalmente tienen encomendada tal objetivo. Entre éstas se encuentra, de modo muy singular, la escuela.

En definitiva, los maestros, que conceden el rango más elevado a la inteligencia como principio universal de diferenciación social, al desconectarla del aparato escolar, la hacen depender de la familia (de su ambiente y de sus amplias y buenas relaciones sociales). Asimismo, el lugar que ocupa la suerte permite suponer que el desarrollo de la capacidad para estar en condiciones de controlar el futuro individual y social no goza tampoco de mucho predicamento. Tiene lugar, en consecuencia, un notable *retramiento de la racionalidad*, que, según hemos visto en otros lugares de esta investigación, ha sido debilitado desde múltiples vertientes. Pero hay una repercusión de efectos mucho más directos para los maestros: *La escuela y cuanto en ella acontece quedan devaluados*, al reducirse a prácticas con poca relevancia social y menos influencia individual. Esa imagen de la escuela como «guardería», «asilo» o «aparcamiento» de niños y jóvenes, que tanto

se repite en los medios de comunicación (como bien pudo corroborarse en el conflicto del curso 1987-88), ha calado hondo en sus responsables más directos, los profesores. La desorientación normativa en que viven (fruto, en gran parte de la contraposición entre la idealización de la tarea educativa que han interiorizado en su socialización profesional y, en muchos casos, en el ambiente de grandes esperanzas educativas del período anterior, y por otra parte la realidad cotidiana de la escuela de hoy) es una de sus consecuencias. Otra se sitúa en el dominio de la identidad profesional, cada vez más difusa. En fin, cabe predecir que todo ello habrá de tener su continuidad lógica en la calidad de la enseñanza, pues la falta de confianza de los actores docentes en sí mismos y en lo que hacen reducirá sensiblemente el nivel de logro y aspiraciones de los escolares.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ABERCROMBIE, N.; HILL, S., y TURNER, B. S.: *La tesis de la ideología dominante*. Madrid, Siglo XXI, 1987.
- BELL, D.: *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza, 1977.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor, 1966.
- CONDE, F.: *Las relaciones personales y familiares de los jóvenes*. Barcelona, Publicaciones de Juventud y Sociedad, 1985.
- ELIAS, N.: *El proceso de la civilización*. Madrid, FCE, 1988.
- FINKIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama, 1987.
- FOESSA: *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983*. Madrid, Euramérica, 1983.
- GOULDNER, A. W.: *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid, Alianza, 1978.
- GRAMSCI, A.: «La formación de los intelectuales». *Antología*. Madrid, Siglo XXI, 1974.
- MILLS, C. W.: *White-Collar*. Madrid, Aguilar, 1973.
- ORTEGA, F.: «Un pasado sin gloria: la profesión de maestro», *Revista de Educación*, núm. 284, 1987.
- : «La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas», *Revista de Occidente*, núm. 97, 1989.
- PARKIN, F.: *Orden político y desigualdades de clase*. Madrid, Debate, 1978.
- : *Marxism and Class Theory*. London, Tavistock Pub, 1979.
- Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 41, 1988, separata.
- VARELA, J., y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC, 1984.
- WEBER, M.: *Economía y sociedad*. México, FCE, 1969.

LOS MAESTROS, UN VIAJE DE IDA Y VUELTA

Carmen de ELEJABEITIA

Cualquier reflexión y análisis, cualquier habla y lenguaje, aunque busque conocer y expresar la realidad que referencia, lo consiga o no, hay algo que siempre hace, cerrar y encerrar las prácticas que toma como objeto de su conocimiento. Pero, en ocasiones, esa acotación restrictiva estaba ya y es en cierto modo expresiva de la que ya se había producido y objetivado en la realidad.

No es tanto la sociología de la educación, aunque en buena medida se ha centrado en estudios microestructurales y ha abandonado los macroestructurales, la que ha encerrado a los enseñantes, ha sido la propia identidad de los maestros, su ser social, lo que se ha empequeñecido y son sus propias reflexiones y palabras las que reflejan este proceso reduccionista.

En el proceso de la modernidad —lucha de la razón contra el oscurantismo de la fe— el maestro fue el personaje que encarnó al héroe anónimo, vulgarización del genio, representante de la ciencia que se autolimita a los términos modestos de la alfabetización y de las «cuatro reglas» y que se oscurece para esclarecer.

En un pueblo al que la ignorancia sometía a la servidumbre y a la conformidad con su condición servil, el maestro representaba la presencia del saber que se sacrifica para no desarraigarse y poder sembrar así, entre los suyos, la libertad, la igualdad y la democracia.

Los maestros rurales fueron los adelantados, los portadores de la «buena nueva» de que la instrucción, añadida a la liberación de la fuerza de trabajo y a la igualdad ante la ley, abría las puertas para que los hasta ahora excluidos de la propiedad y del conocimiento, se convirtieran en ciudadanos, en el pueblo, nuevo sujeto del poder público, y tuvieran cuando menos la capacidad de contratarse en el mercado de trabajo. Agentes

en el proceso de construcción de la nueva realidad no escatimaron esfuerzos en su lucha por romper unas ataduras...

«Llegó (la maestra) a cambiar una costumbre de arraigada tradición en las culturas agrarias, las niñas reconocidas por el mote de su familia, tuvieron que llamarse obligatoriamente por sus nombres propios, con lo cual se separaba, se diferenciaba al individuo del grupo. La consecuencia era la creación de un sujeto autónomo frente a la colectividad.»

e imponer otras...

«Las exhortaba a que desarrollaran su personalidad, estudiaran y dejaran de pensar en el matrimonio como la única salida para la mujer. No había que temer ni a la soltería ni al trabajo.»

Esa misión «civilizadora» que asumieron los maestros con la única herramienta cultural de las cartillas escolares para reforzar su entusiasmo, ese objetivo de la «instrucción pública» de un pueblo en su mayoría analfabeto y rústico, ha desaparecido.

Esa figura del maestro que además de «desasnar», provoca a sus alumnos a aprender, a beber en la fuente de la razón y la ciencia que para ellos abre y deja manar, aun a riesgo de que desborde su propio saber y le desborde, es historia.

Ese maestro que todavía algunos recuerdan como aquel «a quien le debo todo» y que en nuestro país encarnaron los maestros de la república, sufrieron una dura prueba a manos del franquismo aún antes de que la toma de conciencia de «clase obrera» les hubiera permitido encontrar una identidad renovada y nueva.

Pero a partir de los años setenta, las expectativas que la reforma de Villar Palasí alentaron para la enseñanza y las que paralelamente suscitaban el previsible cambio político por el fin de la dictadura franquista, alimentaron en el cuerpo enseñante esperanzas de cambios profundos en la educación que resitúan a los maestros en la continuidad de una memoria histórica, íntimamente relacionada con la función social de la enseñanza en el proceso de modernización progresiva de la sociedad, violentamente interrumpida por la guerra civil, reprimida y desviada durante el período autoritario.

En esos años, fronterizo al sistema de enseñanza, se va conformando un colectivo de enseñantes que comparten activamente la lucha contra el sistema social y político vigente, y que, a partir de una valoración crítica sobre la enseñanza, luchan por una política educativa que sea su alternativa. En consonancia con el proyecto político de cambio social se plantea la consecución de una escuela renovadora y liberadora, cuya finalidad es formar individuos libres y capaces para una sociedad democrática, una escuela que reclama de los enseñantes una sólida preparación humana, pedagógica, científica y técnica que les permita participar activa y eficaz-

mente en el cambio del sistema educativo, tanto en el aula y el centro, como a la hora de diseñar la política educativa a seguir.

Es el tiempo de las declaraciones (1975), de los documentos programáticos donde se plasman las alternativas laboriosamente confeccionadas en encuentros y largos debates entre enseñantes, es también el tiempo de algunas experiencias concretas en escuelas que buscan ya poner en práctica la nueva escuela pública. La diáspora llega más tarde, cuando el pacto entre el reformismo y la ruptura canaliza un cambio educativo de mayor alcance y envergadura por las vías del acuerdo y el consenso a niveles de política general donde son las fuerzas políticas y sindicales las que debaten los grandes ejes de la política educativa, vaciando así progresivamente a los enseñantes de su posible condición de agentes del cambio educativo y encaminándolos hacia un reciclaje exclusivamente profesional...

«Nuestro problema no es tan grande porque no es tan importante nuestra influencia, yo llevo unos años que ya no me planteo si estoy preparando alumnos para el cambio o si los estoy preparando para adaptarse a la sociedad. Yo ahora lo que necesito es un reciclaje y una toma de aires.»

1. LA PROFESION DE ENSEÑAR: UN ESPACIO LLENO Y VACIO

Las paredes, las fronteras y los límites que circunscriben el recinto cerrado de un objeto específico, definen una profesión en cuanto distinta a las demás. Los especialistas de un saber o disciplina tienen la propiedad privada del contenido que les ha correspondido por la división del trabajo. Cada factoría produce sus productos. La ciencia se difracta en especialidades y cada experto es retenido en el ámbito de su conocimiento. Cada señor en su fortaleza se defiende del asedio.

El riesgo al confinamiento y al ahogo obligan a tender puentes y a bajar defensas. La interdisciplinariedad, la multiespecialización, la interespecialización señalan nuevos caminos de interrelación entre las distintas ciencias y saberes, disciplinas y materias, profesiones y oficios. El sistema social precisa cada vez más y a todos los niveles productivos de una mano de obra fluida y móvil, pero también que se mantenga unida al cordón umbilical de su saber, de su campo de actuación, de su especialidad, en relación al cual los otros saberes, campos y especialidades marcan el espacio abierto para su propio desarrollo y despliegue.

Pero en este juego de especializaciones e interespecializaciones el caso de los enseñantes resulta paradigmático...

«Todos tienen algo que decir menos nosotros. Eres el último mono. La sociedad en general tiene mucho que decir sobre la educación y da la impresión de que nosotros tenemos poco que decir, nos viene todo dado, dado por el Ministerio, por los padres, por los alumnos, por los psicólogos y los orientadores, y al final nos quedamos con: ¿qué papel desempeñamos nosotros?»

«Es una profesión en la que confluyen varias, porque se supone que un enseñante tiene que hacer de psicólogo, de asistente social, de policía, de padre espiritual, de todo.»

La transformación del maestro en una organización enseñante, en un sistema mastodónico y complejo que es el que asume el saber enseñar, ha supuesto que el maestro haya sido desplazado y arrinconado hacia las fases iniciáticas, y, sin embargo, obligado a una especialización profesional que esas mismas fases elementales donde se le sitúa exigen.

Cada enseñante debe temer «una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo (que) capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico» dice el texto del actual Proyecto de Reforma Educativa, pero lo que no dice es que su saber docente es el objeto de otras especialidades y de otros especialistas, y que su quehacer docente se reduce al fleco que el despiezamiento de la pedagogía en la multiplicación de las didácticas le deje.

Los «otros profesionales» de la educación

El maestro desaparece sustituido por los psicólogos, los orientadores, los coordinadores, los inspectores, los administrativos, los autores de texto y el personal al servicio de las editoriales, por los planificadores, los expertos en pedagogía, los sociólogos de la educación, los economistas, por no hablar de los políticos...

«Te dicen, pero no es cierto, no puedes hacer la programación que quieres, tienes que responder a los objetivos y contenidos del Ministerio, y si te dicen que tienes que llegar a tal o cual lección en una evaluación, pues quieras o no, tienes que dejar hecho eso.»

«Yo lo que tengo claro es que los programas tienen que ver con una entelequia mental de unos señores llamados técnicos de educación que han fijado los conocimientos en niveles, también se cuenta con psicólogos, pero ni ellos tienen en cuenta que esos conocimientos los tiene que adquirir un niño concreto y que muchas veces no le dicen nada, porque si estoy explicando los prefijos y los sufijos, a un niño de nueve años le dan por culo los prefijos y los sufijos y yo tengo la obligación de hacérselo atractivo, porque si no, no hay Dios que se lo meta.»

La corriente de la especialización reductiva que, desde luego, no es privativa de la enseñanza, convierte a los maestros en «instrumentos», en útiles y herramientas para que otros sean ese «factor determinante para que el nuevo sistema educativo alcance el nivel de calidad previsto» por la reforma.

Las didácticas, la pedagogía y la política educativa, delimitan hoy campos de relación por donde discurren flujos de conocimiento que buscan encontrar en la actividad de los enseñantes su puesta en práctica.

Las didácticas delimitan el campo de relación de los contenidos de una ciencia o materia con el aprendizaje de los alumnos mediante su aplicación por el maestro que permite agilizar el flujo.

La pedagogía abre su campo a una relación más compleja que abarca la cultura y el desarrollo del alumnado en su conjunto dentro del proceso de su socialización en un proceso que corre en paralelo con el proceso biológico de transformación del niño en adolescente, del adolescente en joven y del joven en adulto, la adecuación de estos dos procesos, uno natural y el otro cultural, es encomendada a los enseñantes.

La política educativa establece su campo en la sociedad, en la interrelación del subsistema educativo con los demás subsistemas sociales y con su conjunto, un espacio privatizado hoy por el poder político y por quienes lo detentan...

«Yo trato de comparar la profesión nuestra con la de un abogado, un médico, y estas actividades pocas veces se cuestionan tan claramente y desde tantas facetas como ocurre con la nuestra, y notamos que en los últimos años nosotros, en lugar de intervenir en un intento de conjugar la teoría con la práctica educativa, nos lo tragamos todo.»

Cuestionados desde fuera, también lo están desde dentro, en la misma escuela, por otros profesionales como los psicólogos y los orientadores a quienes cada vez más confían algo que les es tan próximo como el conocimiento de sus propios alumnos.

«Cada niño es un mundo y tiene sus problemas, yo conozco cantidad a través del psicólogo del centro, conozco muchas cosas de críos que...»

El maestro hace mucho que dejó de ser el sistema educativo, pero ni siquiera puede decirse que el sistema educativo es el conjunto de maestros organizados para enseñar. Y no tanto porque los enseñantes no tengan el dominio sobre sus medios de producción, sobre las condiciones en que se desarrolla su actividad, ni aún sobre la capacidad misma de enseñar, sino porque el diseño, el programa, las «reglas de juego» educativas, han escapado de sus manos para ser asumidas por otros profesionales y desarrolladas en otras profesiones.

Este proceso de vaciamiento que va dejando en manos de otros profesionales el conformar y ordenar el cuerpo discursivo y metodológico de esa rama particular del saber humano que consiste en enseñar, se ve reforzado por la ingerencia de otros colectivos que cada vez con más fuerza imponen su presencia en los centros, los padres de alumnos y éstos mismos.

Los «otros colectivos» de la Comunidad Escolar

Presente ya en la reforma de Villar Palasí y en relación con la tímida apuesta que hace por la necesaria democratización de los centros, la parti-

cipación se convierte en uno de los ejes centrales de los cambios educativos que arropados en el más amplio del cambio político-social, emprende nuestro país de forma decidida a partir de 1975.

La definición de la enseñanza como un servicio público destinado a hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación y a la igualdad de oportunidades, se acompaña en la nueva alternativa para la enseñanza, no sólo por la propuesta de que la planificación, la gestión y el control deberán ser democráticos a través de cuerpos sociales intermedios como los sindicatos de enseñantes y de trabajadores, las asociaciones de estudiantes, de vecinos, y organismos populares, locales y nacionales, sino por la aceptación de que son los alumnos los sujetos de su propio proceso de formación y aprendizaje y de que la tarea de los profesores no es otra que la de motivarlos, ayudarlos, facilitar y colaborar con los alumnos. Siendo los principales protagonistas de la renovación pedagógica los alumnos y enseñantes, se reconoce también, en tanto imprescindible, la colaboración de los padres, de los vecinos y de cuantos estén o se sientan implicados en la temática educativa, esto es, toda la sociedad. Todos son los encargados de renovar la escuela...

«Una educación y una escuela del pueblo y para el pueblo tiene que construirse democráticamente con el pueblo.»

Las palabras y los hechos pocas veces van en paralelo, unas veces son ellas las adelantadas y otras se ven desbordadas por los acontecimientos. Pero en este caso unas y otros lo que han hecho es tomar otro camino.

Los enseñantes reclamaban una participación solidaria de los demás saberes y profesiones, concretamente de aquellos que le son más cercanos, para conseguir la necesaria renovación de su profesionalidad que incluye el conocimiento operativo de unas ciencias para que ellos de forma autónoma y personal los adapten a los alumnos y para que se haga operativa su participación en la investigación educativa a través de su práctica concreta. Hoy se encuentran excluidos en la práctica de esa investigación y sometidos a la rapacidad de otras profesiones y profesionales.

«Primero fue la inspección, no se dedica más que a hacer la puñeta, porque otra cosa..., no te da un consejo sino que va a pillarte, a ver si tienes hecha la programación, si llegas a la hora. Luego el director que me dijo que allí se habían impuesto unos textos a los alumnos y que eso era lo que tenían que dar... Si yo encontrara compañeros y ambiente de trabajo, de investigación, de hacer cosas buenas, trabajaría a gustísimo.»

El intercambio y la comunicación solidaria del colectivo alumnos/profesores con los demás colectivos sociales, se ha convertido en presión permanente y cotidiana de unos padres de alumnos y de estos mismos centrada en sus intereses privados familiares.

Intereses estrictamente educativos.

«Yo me dije, la cartilla no la doy porque es aburridísima para mí y para los niños no es práctica, elegí para que aprendieran a leer un método de cartones, pero los padres se me echaron encima, sólo uno dijo que su hermano era maestro y que le había informado de las ventajas de emplear métodos nuevos, pero los demás dijeron que no, que veían que los amigos de sus hijos iban por la segunda cartilla o la tercera y que los suyos no iban a saber nada.»

«Lo único que les interesa es que su hijo pase de curso y si es posible que saquen un 7 o un 8. Lo único que les importa es la nota.»

Otros que no lo son tanto.

«La culpa del fracaso escolar yo se la echo en un alto porcentaje a los padres. Ellos son los primeros que le dicen al chiquillo que no hay salidas y como no las hay, pues da lo mismo que repitan o que no hagan nada. El caso es que no se droguen, porque al final, hay cuatro obsesiones y con tal que su hijo no sea tal y tal...»

Padres impositivos con los profesores y claudicantes con sus hijos, padres desinteresados de la educación de sus hijos e interesados sólo por las calificaciones, ese tipo de padres conforman en una buena parte ese colectivo que conjuntamente con los profesores y los alumnos constituyen la llamada por la LODE «comunidad escolar».

La participación activa de los alumnos en su propia formación y aprendizaje también tiene su letra.

«El otro día mismo en una clase de 38 alumnos y es buena clase, les digo: ¿Qué pasa, que esta asignatura no os interesa?, y me dicen que no les interesa ninguna, “con las que nos dan un poco más de libertad, pues intentamos compensar un poquitín la disciplina rígida que tenemos en otros lados, pero en cuanto a interesar, que no se equivoque ningún profesor, porque no nos interesa ninguna”.»

La utilidad de los maestros hoy

Y, sin embargo, el valor de uso de los maestros sigue resultando imprescindible...

«Tienes que hacer de todo, de psicólogo, de asistente social, de policía, de padre, de todo.»

El valor de uso de un bien o servicio es la utilidad o capacidad que tiene de satisfacer una necesidad humana, satisfacción que determina su carácter de útil o inútil. La utilidad de los maestros sigue siendo insustituible, lo que ha cambiado son las necesidades sociales a las que esa utilidad está llamada a responder.

Todo bien útil representa un conjunto de propiedades diversas y múltiples que pueden ser empleadas de formas diferentes y plurales, y son las necesidades sociales en su complejidad las que determinan cuáles de esas capacidades van a ser significadas de útiles, obviando o reprimiendo las demás posibilidades que el bien tiene. La utilidad como la necesidad que

satisface es discursiva, no es una propiedad de las cosas, sino que viene impuesta por la relación que se establece entre ellas y los hombres, y es esta relación la que determina el papel instrumental que juegan los maestros en la enseñanza.

La división social y técnica del trabajo alcanza y desgaja las funciones de dirección y coordinación, de proyecto y planificación, las de mera ejecución, de ahí la división manual/intelectual, baja/alta calificación, antigua/moderna organización de la producción, profesión/oficio, pero esta división es inaplicable a los enseñantes. De ellos se reclama la asunción profesional de la complejidad que incluyen las modernas ciencias humanas en su relación con los alumnos y un buen conocimiento de la parte de las ciencias naturales y/o humanas que a cada uno le corresponda. Que sirvan de embrague entre los distintos saberes y las nuevas generaciones, entre la cultura y quienes están llamados a perpetuarla y ampliarla.

Las necesidades que buscan en el servicio educativo de los maestros su satisfacción son múltiples y variadas, pero además obedecen a intereses no siempre acordes y en muchos casos contradictorios. Están los intereses del propio sistema social y de los distintos subsistemas en que se estructura, están los intereses del subsistema educativo interiormente conformado como sistema, que se expresan en el diseño que las autoridades con la ayuda de sus correspondientes expertos hacen de la enseñanza, y están los intereses privados de los demandantes-consumidores del servicio educativo, por no hablar de otros intereses espurios. Servir de pedal de embrague a todos ellos no es tanto una profesión u oficio cuanto una compleja y complicada habilidad de ilusionista.

2. DEL RECONOCIMIENTO SOCIAL A LOS MAESTROS A LA CUANTIFICACION DE LOS SALARIOS

En la historia moderna las reivindicaciones económicas de los asalariados son una de las claves del progreso y del cambio.

Significadas en los textos de Marx como la expresión espontánea de la clase obrera en su lucha contra la explotación, y a ésta de apropiación por la burguesía de una parte del valor producido por los obreros (plusvalía), el movimiento obrero se organiza y se articula sobre el objetivo de arrancar a los empresarios aumentos de salarios, y sus victorias se traducen, por la vía de las reacciones patronales para seguir manteniendo y aún aumentando sus ganancias, en cambios sociales tan impresionantes como el desarrollo técnico, la expansión y masificación de los mercados interiores, los avances de las sociedades capitalistas más desarrolladas hacia sociedades de «opulencia».

Las reivindicaciones económicas de los asalariados y pese a los aumentos en los niveles de vida conseguidos siguen teniendo el mismo funda-

mento, se siguen basando en la constatación de que los empresarios continúan apropiándose de una parte, de la misma parte, del valor que ellos producen.

Los maestros en el filo de esta historia, salvo en muy contadas ocasiones y sólo en el sector privado, han apoyado sus reivindicaciones económicas sobre el argumento de la apropiación por sus empleadores de una parte del valor que producen. Sus quejas económicas toman en general la forma de agravios comparativos, cuando no de lamentos, y en los casos en que han tomado conciencia de «clase» y han participado en las luchas obreras, lo han hecho como «cuerpos auxiliares» y como rechazo de la función reproductora de las condiciones sociales de explotación de la clase obrera que la sociedad les asigna, pero no como una de sus víctimas.

La identificación con la Enseñanza

Se trata de una cuestión de identidad. De esa identidad previa que homogeneiza a los maestros antes y previa a su condición de enseñantes de la pública o de la privada. Una identificación con la enseñanza anterior a toda otra.

Pero a medida que al maestro se le han ido escapando de las manos partes del proceso de enseñar y se ve reducido a una función de ejecución y aún está parcelada a una parte de las partes del sistema educativo al que, sin embargo, presta su significado ideológico de enseñante, las reivindicaciones salariales se han convertido para él, no sólo en una cuestión meramente económica, sino de reconocimiento de su trabajo en una sociedad en la que todo, y también los hombres, se mide por su valor de cambio.

«¡Ojo!, que nuestras reivindicaciones no son puramente económicas, estamos pidiendo prestigio, reconocimiento social a través de cosas puntuales y concretas, pero yo creo que la demanda nuestra, es que nos reconozcan que estamos haciendo algo valioso.»

El precedente de la actual división técnica y social del trabajo está en la división entre trabajo manual e intelectual, y antes de que esta última se midiera por el nivel cultural expresado en titulaciones jerarquizadas, estaba el prestigio social reconocido a determinadas actividades. Un componente ideológico que supera la relación directa entre los conocimientos especializados para realizar una función y esa misma función. Se trata de los aspectos «míticos» de la cultura que implican, vistos por quienes carecen de ellos, estar dentro de un mundo misterioso, tener la clave, la posesión de un lenguaje y un saber que para los demás es hermético. El prestigio tiene su origen en la fascinación que se atribuye a la magia, en el ascendente y la autoridad que, ante los ignorantes asigna el secreto que acompaña al saber. Pero el prestigio de los maestros arranca además de la función misma de iniciar a otros en lo que ellos saben, de su actividad de

transmisión y amplificación hacia otros de los secretos para que la cultura permanezca viva y aun se amplíe, y con ella el poder de la sociedad que referencia, pero que es recibida por los nuevos iniciados como mensaje de liberación, una liberación del pueblo a la que los maestros se entregan.

La figura actual del maestro, funcionario o asalariado en alguna de las unidades escolares en que se descompone y estructura el impresionante sistema que es hoy la enseñanza, aun cuando se encuentra separado por muchos años de historia y de vida de la sociedad, de sus antecesores y de ese prestigio carismático que hasta no hace tanto conservaban los maestros en el medio rural, no ha roto por completo el cordón umbilical que le une a sus orígenes históricos.

Pese a que el sistema de enseñanza en las sociedades modernas ocupa una posición dependiente de otras estructuras sociales como la estructura económico-productiva, y se ve sometido a aquellos que asumen las funciones legislativas y ejecutivas que conforman el núcleo del poder/Estado. Pese a que los enseñantes mismos han perdido todo control sobre la cultura, sobre la política educativa, sobre los medios materiales con los que trabajan y sobre las condiciones sociales en que se desarrolla su actividad y ésta ha quedado reducida al desarrollo y consumo por el centro al que prestan sus servicios, de su capacidad de trabajo, de la destreza adquirida en su formación. Pese a todo ello, los enseñantes buscan entre las cuatro paredes del aula, en el recinto sagrado de su clase y sus alumnos, ese espacio libre y abierto donde es posible enseñar a otros lo que ignoran y transmitir a otros lo que ellos saben.

El último baluarte

«Cierras la puerta de clase cuando entras y te olvidas de todo, sigues un poco con tu vocación, con tus ilusiones, con lo que te gusta hacer, pasas olímpicamente...»

Aún eso hoy resulta incierto y no porque el saber enseñar lo asuma el sistema educativo que los minimiza, sino porque el propio sistema y cada vez más se ve desbordado en su capacidad de saber y de saber enseñar, en su función de transmisor de la cultura.

La misión «civilizadora» de los maestros es hoy innecesaria. Los niños siguen sin nacer instruidos y han de aprenderlo todo, pero ese todo lo aprenden por «inmersión», está desde que nacen al alcance de sus manos, de sus ojos, del despertar de sus fuerzas físicas y del despliegue de su inteligencia. Los niños ya no son rústicos ni precisan ser «desasnados» porque la ventana a la que se asoman ya no da sobre la huerta. Encuadrado y a todo color, con solo pulsar un botón, ven el mundo y lo oyen, viven odios y amores, aprenden a nombrar y a valorar. Las ciencias naturales, la geografía y la historia de los pueblos —¿Por qué manipulada?, ¿Por quién falseada?, ¿Quién tiene la verdad?—, los avances científicos y aún las catás-

trofes que en ocasiones los acompañan, todo está ahí, como lo están las cosas con sus precios en el supermercado y siempre tienen un precio, como lo está la regla de oro de la agresividad y la competitividad en la boca de sus mayores y a flor de piel el costo humano que supone.

El problema no está ya en que los niños aprendan, sino en lo que aprenden, en ordenar selectivamente sus conocimientos y aún conseguir que olviden lo que no deben aprender.

Enseñar hoy es disciplinar a los alumnos para que sus demandas de conocimiento no desborden los cauces prescritos a cada nivel, a cada etapa, a cada curso, a cada asignatura, para que se sometan a aprender lo que no les interesa y les aburre, y desvíen su atención de lo que les atrae, importa y afecta pero escapa a ese complejo mecanismo de desinstruir/ins-truir en que hoy consiste la enseñanza.

El único valor: el salario

La actividad de enseñar se ha visto acompañada de un valor de cambio semántico que trascendía su valor de cambio económico o éste tomaba la forma del don.

«Mi padre cuando sembraba y cogía los ajos, hacía una ristra para doña Paquita, y las papas para doña Paquita, y ella tenía cosas de sobra porque todo el mundo la regalaba al principio de la cosecha lo mejor.»

El valor de cambio semántico es cualitativo y nominal, se asienta en el prestigio y la sublimación donde las posibilidades de inflación son ilimitadas hacia arriba y hacia delante, pero también hacia abajo y hacia atrás.

«Es la pescadilla que se muerde la cola. Como vamos a pedir reconocimiento si la gente nos considera incapaces de hacer mínimamente bien lo que tenemos que hacer, enseñar cuatro cosas y que los chavales se interesen un poco por ellas. Eso no lo hacemos, pero creo que tampoco es toda la culpa nuestra, no sabemos lo que pretenden, ni donde quieren llegar o si quieren llegar a alguna parte.»

Los enseñantes hoy se definen en la alteridad de los «otros». Cegadas las vías que les unían a la cultura y a los alumnos, perdida la función mediadora que —hechos uno con la cultura— ocupaban entre el niño y el adulto, buscan en esos otros, antiguas y nuevas encarnaciones del poder, el reconocimiento que dé sentido y validez al que ellos han perdido.

«La autoridad moral del profesor se encuentra cuestionada fundamentalmente por los padres en casa, con sus hijos, si los padres te critican evidentemente rebajan la autoridad moral del profesor.»

«Pero la sociedad da la sensación de que nos echa en cara que tenemos muchas vacaciones, ganamos mucho, de que somos los culpables del fracaso escolar.»

Reconocerse y ser reconocidos en el producto del trabajo que uno hace es fácil y lo era para los maestros cuando a pesar de que el «número de niños en clase rozaba la centena y eran de todas las edades» podían «moldear durante años el pensamiento de varias generaciones», pero resulta imposible con los actuales índices de fracaso escolar. La valoración ya no puede encontrarse en el rendimiento del propio trabajo y se busca en quienes, en definitiva, son los sujetos del proyecto educativo...

«Para que la sociedad nos reconozca lo que estamos haciendo, la Administración tendría que asentar unas bases donde diga, sí señor, ustedes tienen un mérito y un prestigio y lo reconocemos con esto, con esto y con esto. Entonces la sociedad cuando lo lea, dirá, ¡Ah! pues están cumpliendo un papel maravilloso.»

«Yo venía habitualmente haciendo cursillos, pero este verano dije ¡no!, me voy a ir de vacaciones con mi familia y lo de los cursillos, pues, bueno. Porque veo que no me han reconocido ese prestigio, no me lo ha reconocido la Administración.»

Cuando uno se sabe cuestionado por la «autoridad», cuando tantas veces comprueba la insuficiencia de su «saber», cuando comprende que su actividad no es la de transmitir cultura sino la represión y la doma, cuando un día y otro se encuentra ante niños pasivos y desinteresados por aprender, cuando comprueba que hasta las evaluaciones y las notas van perdiendo su fuerza coercitiva y aún los certificados de estudio que el sistema de enseñanza con su colaboración expide tienen una bien escasa utilidad real de cara al mercado de trabajo al que parece que sirven, sólo el valor de cambio económico, cuantitativo y numeral, toma sentido.

«No consta en el horario, nadie me lo va a reconocer, nadie me lo va a pagar, no lo hago.»

«Tienes que hacer de todo, no te encuentras una clase en la que los alumnos no bajen de 40, más o menos estás en una guardería y junto a eso, el sueldo es a la altura de cualquier obrero no cualificado.»

«Dicen que el dinero no da la felicidad pero se pasa mejor. Antes era escandaloso decir que lo primero era el dinero y ahora resulta que lo escandaloso es no decirlo porque entonces pasas por todo, ¡es que el sublimar la pobreza!, pues...»

Para los maestros hoy el valor de cambio económico de su fuerza de trabajo ha sustituido al semántico, aún más es en el valor semántico que tradicionalmente ha acompañado su actividad, donde descubren la raíz de su actual situación de desvalorización que les ha colocado al nivel de solvencia de los obreros no cualificados.

De enseñante a «educador todo terreno»

Junto al maestro vocacional y al enseñante profesionalizado, está surgiendo una nueva figura de educador, de profesional de la enseñanza.

En los barrios extremos de las grandes ciudades como Madrid, ya desde hace unos años se han ido formando embolsamientos de jóvenes que ni estudian ni trabajan, «pululan» sospechosamente, y cuya situación va constituyendo un problema social que empieza a preocupar, no tanto porque su número se está ampliando —cada vez son más— y sus condiciones de vida son cada vez peores, más deterioradas y más precarias, sino, sobre todo, por el riesgo social que se les asigna en cuanto sospechosos y sospechados de ser en buena medida los causantes de la inseguridad ciudadana.

Estos grupos de niños, adolescentes y jóvenes marginados se van constituyendo en objeto de diagnóstico y control por parte de agentes sociales (trabajadores de calle, monitores de tiempo libre, animadores, comunicadores) de nuevo cuño. Se trata de profesionales de muy distinta calificación que conjugan en muchos casos su propia precariedad económica y social (situación de paro-valor de cambio económico), con su sensibilización por la problemática de estos colectivos juveniles (valor de cambio semántico).

Algunos ya llevan tiempo trabajando en condiciones más que precarias, pero paulatinamente están siendo reconocidos en su trabajo por la administración, los ayuntamientos y las diputaciones, y subvencionados y apoyados económicamente sus programas de acción.

El hecho de que distintos organismos vayan reconociendo a estos «nuevos» profesionales (profesiones) así como las subvenciones que se les conceden, indican que el grupo del que se ocupan, tanto en su cuantificación como en su problemática específica, despiertan actualmente una atención cuando hasta no hace mucho era socialmente marginado y su situación permanecía desconocida, oculta y excluida de toda preocupación colectiva y, desde luego, ajena al sistema educativo.

La relación de todo ello con la enseñanza es bastante clara. Entre los esfuerzos de estos profesionales y el sistema educativo hay una complementariedad evidente: unos se inscriben en la enseñanza reglada y su extensión en la compensatoria, otros como los pretalleres se mueven en el ámbito de la no-reglada, otros, sin tener un contenido específicamente educativo, éste alienta en el discurso y en las prácticas de quienes los hacen, ellos son educadores «todo terreno» que buscan abrir otros espacios a lo educativo en los que aplican criterios pedagógicos y formativos.

El ensanchamiento del espacio educativo

Sin embargo, y en la mayor parte de los casos, el ámbito educativo en el que se mueven estos profesionales no puede entenderse desde la definición que de la enseñanza da el Ministerio o la Administración, ni tampoco desde lo que dice la moderna pedagogía. En un sentido mucho más am-

plio, entronca con la labor originaria de los maestros de desasnar, instruir y civilizar, pero ahora en unos contenidos diametralmente opuestos. También enlaza con la identificación vocacional de sus antecesores y aun con el protagonismo que éstos tuvieron a la hora de programar y aun de improvisar el objeto de su actividad educativa.

Transmitir unos conocimientos a unos alumnos que han aceptado y asumido valores, comportamientos y actividades de la sociedad en la que viven, es una cosa, hacerlo con quienes su problema es precisamente la carencia, cuando no el rechazo de la sociedad y de las normas de convivencia que la rigen, es otra bien diferente. Reclama una entrega personal y comprometida afectivamente, una gran capacidad imaginativa para idear formas y maneras de interesar y motivar a unos alumnos que ya no son analfabetos sino que en su mayor parte han pasado por la escuela y fracasado en ella. Hacerlo no en unos conocimientos que paulatinamente les califiquen para el trabajo, sino en la adquisición de unos valores y unos comportamientos que les permitan vivir y convivir integrados y normalizados socialmente y no sobrevivir y malvivir en su margen y con el único criterio de que «todo vale».

No se trata de desasnar a los desinstruidos, sino de asnar a quienes lo tienen «todo» aprendido. No se trata de civilizar a los aún no civilizados, sin de recivilizar a quienes lo tienen «todo» sabido. De extirpar en ellos las razones por las que son como son y los deseos por los que buscan ser «diferentes».

Sólo desde el reconocimiento subjetivo de la validez objetiva de la cultura para potenciar el desarrollo progresivo de los miembros de la sociedad, es posible arrogarse la tarea de integrar a otros en ella. También es posible y ha sido real, que el cuerpo enseñante, puesta en cuestión la cultura vigente, asuma vocacionalmente interiorizar en los alumnos una cultura alternativa que propicie y sea motor del cambio social. Pero ambos caminos están hoy casi cegados y de hecho algunos enseñantes se plantean que sólo cuando fracasan en su labor integradora permanece la esperanza de que sus alumnos lleguen a ser personas, aunque se callan que el precio por serlo es la marginalidad cuando no la marginación social. Pero cuando alguien vive de cerca y estos nuevos educadores lo hacen, ese submundo en el que se embolsan los expulsados de la sociedad y que han sido estigmatizados como desechos, normalizar e integrar, incluso domar y domesticar, no plantea contradicciones, las plantea el no conseguirlo, y si se tiene éxito, el que la sociedad no acepte la reinserción de los con-vencidos. En esta tarea se empeñan estos nuevos profesionales cuyo campo de actuación en principio desborda al educativo propiamente dicho.

El sistema educativo en principio —obligatoriedad y gratuidad— y por principio —igualdad de oportunidades— se extiende a todos, pero por evaluación selecciona y en conclusión expulsa. Cuando esta expulsión coincide con la entrada en otro subsistema social, el familiar y el de trabajo prin-

principalmente, la integración social de una u otra forma queda asegurada, el problema se plantea cuando entre los distintos subsistemas que conforman el sistema social se abren espacios vacíos y pasajes interminables.

Un sistema social siempre es inestable pero tiende al equilibrio que le proporcionan los distintos subsistemas en que se organiza. En las sociedades modernas, cada uno de estos subsistemas produce y trabaja para el sistema social en su conjunto y para los demás subsistemas, asegurando así la permanencia y la ampliación del conjunto. El subsistema educativo juega en este entramado la función primaria de socializar y homogeneizar en respuesta a la exigencia del sistema social que reclama ciudadanos integrados, y paralelamente controlar y seleccionar atendiendo a las exigencias de los distintos subsistemas sociales.

Por efecto de desajustes entre el flujo que sale del subsistema educativo y los distintos subsistemas de recepción, una parte del flujo se embolsa fronterizo al sistema, pero cuando esto se produce en situaciones de crisis/cambios sociales profundos como está ocurriendo en nuestro país, el embolsamiento se desmesura y lo que es peor su desmesuramiento pone en peligro el equilibrio inestable colectivo al presionar sobre los distintos subsistemas y, sobre todo, al cuestionar el sistema en su conjunto y los valores de socialización y homogeneización en que se asienta, forzando así la ampliación del mecanismo integrador por excelencia —el sistema educativo— que tiende a abarcar todo el espacio/tiempo de vida de los nuevos miembros de la sociedad en tanto éstos no se encuadren en otros subsistemas sociales. Los «sobrantes», en buena parte rechazados y rechazadores del sistema educativo, se encuentran en su «escapada» otra vez con lo educativo: lo reglado con el aumento del periodo obligatorio, lo no-reglado con las ofertas del INEM principalmente, lo informal nuevo que para ellos van generando estos nuevos profesionales de la educación cada vez más integrados en redes institucionales como las Casas de Cultura, ofertas culturales de los ayuntamientos, etcétera.

De la integración a la reinserción social

Ahí, en ese lugar donde los no integrados, los expulsados, los «rechazantes», tratan de sobrevivir y donde se constituyen las modernas tribus hostiles y hostilizadas, está todo por hacer, todo por inventar. Es lugar de «pioneros», un lugar para los supervivientes de un oficio que ha sido progresivamente eliminado y expulsado del sistema que este oficio y sus «oficiantes» contribuyeron a constituir: los «maestros».

El carácter recurrente de la historia ironiza sobre la instrumentalización y «piezamiento» del hombre como base eficaz para el progreso. Su máquina de guerra desplaza las fronteras, pero en ellas, para penetrar en el territorio donde viven los que no domina, precisa recomponer lo que ha

despiezado la especialización, utilizar lo que desechó como inútil. Necesita, de nuevo, educadores «todo terreno», se acuerda y evoca (convoca) a los maestros, «hombres y mujeres de una sola pieza».

NOTA: Las citas han sido tomadas de la Ponencia «La formación del pensamiento femenino a través de la transmisión oral», Rosa María Badillo, Universidad de Málaga, de grupos de discusión realizados por Juan Carlos Zubieta para la investigación en curso «La satisfacción del profesorado en su actividad docente», del libro «El Maestro», Carmen de Elejabeitia, Pilar Redal y otros.

DEL CONCEPTO Y DE LAS FUNCIONES ASIGNADAS A LA EVALUACION ESCOLAR EN LAS REFORMAS CURRICULARES: DE LA LEY DEL 70 AL PROYECTO DEL 87

Juan Manuel ALVAREZ MÉNDEZ

1. INTRODUCCION

El tema de la evaluación preocupa más que ocupa. Suele convertirse en el eje central que sirve para validar o para rechazar una reforma, un plan de estudios, un curso, una clase, un profesor, muro de lamentaciones al fin, que sólo temporalmente preocupa. A los padres, a los alumnos, a los profesores, a los administradores, a los empleadores, a todos, llega a preocupar en algún momento según las circunstancias que obliguen a echar mano de los resultados de la evaluación, de acuerdo a intereses y expectativas propias. Pero la evaluación, como proceso sobre el que descansa en gran parte del funcionamiento del sistema educativo, ocupa realmente muy poco, salvo a aquellos que están directamente ligados a la práctica educativa —no tanto en la etapa de formación para la enseñanza, en la que se le dedica muy poco tiempo—; e incluso, en estos casos, ocupa ocasionalmente sobre todo en tiempo de examen y de controles, fines de curso o anticipo de vacaciones, como puerto franco que da paso a unas felices o truncadas vacaciones. Este mismo destino padece la evaluación en los documentos legaliformes que estructuran las reformas educativas que ha habido en España. Se preocupan por el tema, pero se ocupan dispersamente de él, sin un estudio sistemático epistemológica y didácticamente fundamentado del mismo. Conocer todo lo reglamentado sobre evaluación escolar es una tarea ardua que normalmente termina en el abandono por desaliento.

Desde la Ley del 70, punto de partida más próximo y experimental —la Ley Moyano de 1857 sería la anterior Reforma— la normativa sobre evaluación se pierde entre órdenes, decretos, resoluciones, circulares, anteproyectos y proyectos a lo largo de los años, dictadas siempre a merced del desarrollo de las modificaciones sucesivas de la Reforma del 70, a falta de

un estudio global que organice tantas fuentes documentales. Con relativa frecuencia se remite a ellas y es capítulo obligado, parece ser, en estudios sobre evaluación, el dedicado a ordenarlas cronológicamente y nombrarlas, más que a estudiarlas. Con lo cual, los contenidos a los que remiten quedan siempre en la supuesta consulta a que tales referencias invitan. Pero, como digo, ésta suele ser una tarea excesivamente laboriosa e incómoda.

En el presente trabajo, mi propósito ha sido precisamente el de estructurar lo dispersamente dispuesto sobre evaluación en tales escritos, articulando descriptivamente el discurso en torno a dos puntos: *el concepto y las funciones de la evaluación escolar*. Intencionadamente he huido de las grandes teorías o modelos y de otras fuentes de apoyo con el fin de conocer en profundidad lo reglamentado sobre la evaluación escolar y de analizarlo después.

Al aludir al carácter descriptivo quiero advertir que hablo de evaluación de las reformas que conocemos en nuestro medio. En este sentido, las fuentes documentales que utilizo son aquellas que conceptualizan y desarrollan cada reforma. Hay partes, debo advertir, en las que el ordenamiento de textos formales —BOE, Circulares de Direcciones Generales, publicaciones del MEC...—, obliga a una lectura laboriosa e incluso incómoda. He optado por el tortuoso camino de lo reglamentado y no por la agilidad de otras fuentes porque en definitiva aquellos textos son los que regulan y marcan las pautas de por dónde deben ir las prácticas de evaluación. Ni el tema ni el tratamiento que sigo permiten otra opción. El marco legal, poco dado a la grandilocuencia y a la lucubración, no da para más alternativas. Pero es el punto de referencia obligado que permite formas dispersas de practicar la evaluación escolar, e incluso, en el que se refugian formas arbitrarias, cuando no injustas, de llevarla a cabo, amparadas por interpretaciones muy peculiares y a veces cómodas de lo prescrito. Esto, siempre y cuando se salvaguarden las funciones que la Administración le tiene asignadas. Prefiero esta opción porque estoy convencido de que ciertas concepciones y modelos de evaluación predominantes en la literatura especializada no tienen que ver ni con nuestra historia ni con el contexto actual en el que se practica la evaluación escolar; y son por tanto, inapropiados para la enseñanza según está siendo ejercida en nuestras aulas. Entre otras razones, porque tienen muy poco en cuenta las necesidades prácticas y los objetivos que caracterizan los contextos de evaluación concretos; y tienen muy poco en cuenta el grado de cualificación específica que se puede esperar de quienes practican la evaluación según las posibilidades curriculares de formación que una gran mayoría de profesores reciben. Pretendo con ello huir del discurso excesivamente académico y de marcado carácter teórico como ajeno a lo que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje para acercarme más a las situaciones en las que se practica —debería practicarse— la evaluación en la escuela.

Hay prácticas de evaluación, sospecho, que desconocen el marco legal, no tanto en su tratamiento y sus consecuencias burocrático-administrativas —que suelen cumplirse porque normalmente le vienen dadas al profesor—, cuanto las virtualidades que ofrece para ejercerla desde concepciones más progresistas. De todos modos, sorprende que la evaluación carezca de un desarrollo teórico fundamentado y no esté enmarcada o referida a una teoría curricular que le dé sentido global. Las prácticas sueltas, desconectadas, aisladas, independientes suelen ser las habituales, excepto en aquello que afecta al cumplimiento de los requisitos administrativos, donde las coincidencias están mediatizadas por la obligatoriedad que impone lo reglamentado.

2. CONCEPTO DE EVALUACION

Nada de lo que tenga que ver con el *currículum* o verse sobre el *currículum* es simple. Cualquiera de los capítulos que abarca o cualquiera de los temas que con él se relacionan es complejo. La evaluación, como concepto y como práctica, lo es. O si se quiere, las múltiples prácticas calificadas de evaluación y las múltiples formas de ejercerla hacen a ésta difícil. Así, se entiende normalmente que quien examina, quien controla, quien entrevista, quien califica, quien observa, quien evalúa, quien corrige, quien pasa un test, están desarrollando una misma actividad. Encontrar el terreno común de entendimiento en este ámbito resulta una tarea ardua, por no decir imposible. En cambio, dentro del sistema formal institucionalizado de escolarización la evaluación está concebida y explicada para ser entendida por todos los profesores en un mismo sentido de tal forma que, como queda establecido en la LODE (art. 6.1.b) se le reconozca al alumno el «derecho a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad» (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio). Convendremos en que la práctica real, que por real no es la más traslúcida ni objetiva en este medio, más que el trámite administrativo de rellenar un registro, es lo que marca las grandes diferencias entre lo dispuesto y lo realizado. En cambio, como digo, en los documentos oficiales aparecen referencias que en principio deberían de dejar menos lugar para la desavenencia. Como muestra que nos facilita el análisis, propongo un recorrido por textos procedentes de fuentes oficiales que pueden ilustrar lo que digo. Y sirven a la vez para mostrar que las reformas no se hacen al escribirlas o al ser proclamadas, que no basta con proponerlas. Cualquier reforma que no parta del análisis de la situación en la que se encuentra la escuela y todo lo que la envuelve está abocada al fracaso. Igualmente debe partir también del conocimiento de cómo funcionan los currículos, cómo se desarrollan en la práctica diaria de los profesores para conocer las posibilidades reales que tiene cualquier innovación que se pretenda introducir en ellas para modi-

ficarlas o cambiarlas. La reconversión de actitudes, de hábitos y de creencias, ya se sabe, sigue un proceso muy lento. Forzarla con disposiciones que vienen dadas desde arriba no parece ser la vía más adecuada, aunque suele ser la más acostumbrada.

2.1. La evaluación en la Ley del 70

Es evidente que para entender el significado y el sentido que se le da al término evaluación se necesita una comprensión global de lo que se pretende con cualquier Reforma propuesta. En nuestra experiencia educativa inmediata, la Ley del 70, Ley de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, supone un serio intento de regular todo el sistema educativo adecuándolo a un tiempo y a unas circunstancias específicas.

Son varios los principios en los que se sustenta aquella Reforma. Para los fines que persigo en este punto, vale como síntesis la siguiente declaración de principios recogida en la Orden del 16 de noviembre de 1970 en la que se desarrollan las normas para la evaluación continua: «El nuevo sistema educativo de la Ley General de Educación, se dice allí, propugna un proceso de formación completa que se extienda a lo largo de toda la vida del hombre y que sea capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno». Se trata según el preámbulo de la propia Ley, «de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles». Y en el mismo lugar: «Para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una educación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de unos métodos y técnicas de enseñanza; la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito de los exámenes.»

La evaluación se concibe en la Ley (art. 11.1) como «la valoración del rendimiento educativo» y se referirá «tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los centros» y tendrá en cuenta, sobre todo, «los progresos del alumno en relación con su propia capacidad» (art. 19.1).

Sobre estas bases globales que apuntan a una evaluación continua y personalizada se define la evaluación como «una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en

todos los aspectos de su personalidad, y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden» (Orden de 16 de noviembre de 1970), señalando «en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta las metas fijadas con las reales alcanzadas» (Orden de 2 de diciembre de 1970 y Orden de 6 de agosto de 1971). Y en cuanto está integrada en el proceso de formación, «la evaluación —cito de nuevo la misma Orden— no debe ser un apéndice de éste, ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa». La evaluación así entendida, es «un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno como al propio sistema» (Orden de 16 de noviembre de 1970), que se ejercerá «a lo largo del período lectivo», constituyéndose en «una tarea de carácter permanente, inherente a la función del profesorado en todos sus niveles». En este sentido, «el profesorado se ocupará de la evaluación de cada uno de los alumnos, como un proceso continuado, mediante el análisis de las actividades de aprendizaje, la valoración de los productos resultantes de ellos, la observación de sus hábitos y actividades y demás exploraciones pertinentes» (Resolución de 25 de noviembre de 1970).

Y éstos son los principios generales en los que se asienta la evaluación escolar (Orden de 2 de diciembre de 1970 y Orden de 6 de agosto de 1971):

1. La evaluación debe concebirse como parte integrante del proceso educativo.
2. La evaluación es una operación continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa.
3. Los instrumentos y procedimientos de que se sirve son variados y múltiples.
4. Debe considerar los elementos que intervienen en el proceso educativo e influyen en el resultado.
5. En ella han de participar todas las personas que intervienen en el proceso educativo del alumno.
6. Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar en su corrección (valor diagnóstico).
7. Debe estar integrada en la planificación mediata e inmediata del trabajo escolar.

En esta línea progresiva, la evaluación continua y personalizada desemboca en el ejercicio de la *autoevaluación*, en la medida en que sea posible buscar «la cooperación del profesor-alumno», aspecto este de suma importancia «porque la evaluación así entendida constituye un medio para que el alumno conozca inmediatamente su propio proceso y es factor básico de motivación y refuerzo en su aprendizaje» (Orden de 2 de diciembre de 1970 y Orden de 6 de agosto de 1971).

2.2. La evaluación en los Programas Renovados

Posteriores disposiciones derivadas de la Ley General de Educación y promulgadas a partir de 1981 vienen a profundizar en estos planteamientos, añadiendo matices en algunos casos o proponiendo una normativa más ajustada a la evaluación que había seguido la puesta en práctica de la misma Ley del 70, si bien no se puede hablar con propiedad en este período de una concepción distinta de la evaluación educativa, que sigue siendo continua, integrada en las actividades normales del proceso educativo y personalizada, en cuanto que atiende a las peculiaridades de cada sujeto. La evaluación continua se concibe como «una ayuda al alumno a lo largo de todo el proceso y no como una agobiante reiteración de exámenes y calificaciones, tan perturbadora para el alumno como para el profesor» (Resolución de 17 de noviembre de 1981), y ejercida como «una actividad sistemática integrada en el proceso educativo y desarrollada de forma permanente, sin interrupción del trabajo escolar cotidiano» (Resolución de 14 de mayo de 1985).

De nuevo en el *Anteproyecto para la reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial* (enero de 1985) y *Ciclo Medio* (abril de 1985) se presenta la evaluación como «proceso continuo, encaminado a detectar el momento de adquisición en el que se encuentra el alumno con relación al aprendizaje de determinada enseñanza mínima» y «partiendo de la base de que cada niño es diferente, la evaluación continua permitirá respetar el ritmo individual de desarrollo» (p. 40). Atendiendo a estas premisas, «la evaluación —se dice en el *documento referido al Ciclo Inicial*— no debe ser una forma de «etiquetar», sino un instrumento de trabajo que permita orientar la enseñanza de forma más eficaz» (p. 41), advirtiendo que la evaluación «no es sinónimo de exámenes o de controles» (p. 40).

Referida al Ciclo Medio, se dice que «la evaluación tiene como objeto más importante el conocimiento, por parte del profesor de la fase madurativa en que se encuentra el alumno, dentro de un determinado proceso de aprendizaje. Entendemos la evaluación —se dice allí— no como un juicio de valor sino como un instrumento educativo». Y dado el nivel, y «por el carácter globalizador y por la intencionalidad de los planteamientos, la evaluación debe enfocarse hacia la constatación de actitudes, de hábitos, que fundamenten el carácter investigador» (p. 69). En este sentido, «no consideramos en modo alguno necesario, ni conveniente, realizar pruebas o exámenes. La observación de las actitudes y de los logros en el proceso de aprendizaje son la base de la auténtica evaluación continua y formativa». En concordancia con estas concepciones, «deben propiciarse en el alumno actitudes críticas tendentes a desarrollar la capacidad de autoevaluarse con honestidad y de realizar un enfoque sobre su propio proceso» (p. 70).

Todavía quiero recoger un documento oficial, en este caso, *Circular de*

*la Dirección General de Educación Básica por la que se regula el comienzo del curso escolar 1984-85 en los centros dependientes del MEC en la que se habla de «una nueva modalidad de evaluación de la actividad escolar». En ella, «se contempla la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, el nivel de logro de los objetivos que pretenden alcanzar los distintos órganos del Centro, la adecuación de los recursos y métodos didácticos propuestos, las fórmulas de coordinación del profesorado y el progreso o dificultades en el desarrollo de la programación didáctica» (p. 9). Esta nueva modalidad se identifica en el documento con la *evaluación formativa*, que «tendrá el carácter de seguimiento continuo del progreso de los alumnos, cuyos datos se obtendrán a través de instrumentos de medición adecuados» (*ibid.*). Y de nuevo se vuelve a insistir en la necesidad de no confundir este tipo de evaluación con formas más tradicionalmente ajustadas al examen. «Sin perjuicio de su utilización se evitará expresamente que las denominadas “pruebas de desarrollo” o “exámenes tradicionales” constituyan el único dato para valorar el rendimiento de los alumnos» (p. 10).*

Hasta aquí, puede decirse y salvando algunos aspectos, las fuentes documentales oficiales habían ido ofreciendo una idea argumental coherente que incluso puede complementarse y enriquecerse con textos de otros niveles superiores de la educación. Aludiré brevemente al documento *Hacia la Reforma: Documentos complementarios, 1* (MEC, 23-VII-85), referido a las Enseñanzas Medias. La evaluación se entiende aquí como «un proceso de recogida de información que nos permite hacer valoraciones que luego podrán servir para determinadas tomas de decisión». Son ideas nuevas que introducen enfoques innovadores y reflejan de modo más directo las tendencias más al uso entre los especialistas. En el mismo documento se dice que en el proceso de aprendizaje «la evaluación es el hilo conductor, es instrumento de ayuda y no de censura. Es formativa y no penalizadora. Es un proceso en el que el alumno es el protagonista. Para su motivación y su desarrollo es preciso acostumbrarle a que ejercite la reflexión y el sentido crítico, es decir, que se autoevalúe. El profesor debe convencerse de que su propio papel es el de colaborador y no de sancionador, de que el componente subjetivo en la evaluación es tan elevado que éste ha de manejarse siempre con extrema cautela y de que, finalmente, la evaluación no es unilateral, sino que, por el contrario, ha de funcionar constantemente como diálogo múltiple entre profesores, padres y alumnos» (p. 2).

Quiero hacer una última alusión a un documento que quiebra la línea de razonamiento progresista que hemos ido trazando sobre la base de los documentos procedentes del MEC. En 1985, el MEC publica: *Evaluación de Enseñanzas Mínimas. Ciclo Inicial de la EGB*. Este documento supone una ruptura, ya insinuada en la circular para el inicio del curso 1984-85 antes aludida, con todo lo que antecede, hecho que desde mi punto de vista equivale, no tanto a un volver atrás, pues nunca antes en un rastreo por las

fuentes documentales oficiales había aparecido, sino a volver a plantear la evaluación desde concepciones totalmente distintas (lo que respondería a otros principios distintos de los rectores de la Ley del 70) epistemológica y metodológicamente más reaccionarios, sobre todo si se tiene en cuenta que el documento está referido al Ciclo Inicial. Aquí, a parte de terminología nueva se introducen conceptos nuevos, por más que ciertas prácticas al uso se vinieran ejerciendo según lo aquí anunciado. La evaluación se entiende como «el acto de comparar una medida con un criterio y emitir un juicio de valor», y se la define como «la actividad que trata de conocer en primer lugar, de la forma más precisa posible, la medida de los distintos aprendizajes conseguidos por los alumnos para comparar después los resultados de esas medidas con los dominios exigibles o criterios de evaluación, al objeto de emitir un juicio de valor sobre el grado de adecuación existente entre los aprendizajes propuestos y los realmente conseguidos» (p. 12). Pareja con esta concepción, aparece una terminología de nuevo cuño. Surge la preocupación por la medición —en este caso, confusión—, la fiabilidad (pp. 12 , 20) y la validez (p. 20). Se habla de evaluación criterial (p. 15) y de evaluación por referencia a normas (p. 16), y claramente se identifica la evaluación con la calificación (p. 16) y se confunde la elaboración de items como instrumentos de medida (p. 13). Todo ello, en aras de una objetividad pretendida según la cual se persigue «saber exactamente lo que significa suspender o aprobar» (p. 20), según puede deducirse del contexto en el que aparecen los textos precedentes.

2.3. La evaluación en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza

Son varios los puntos que se pueden tomar como referencia para enmarcar el tema de la evaluación en el contexto más amplio en el que se concibe y comprende el Proyecto de la Reforma. La novedad de la Propuesta para Debate y la pujanza del mismo (el MEC acaba de publicar el quinto tomo de «Papeles para el debate») simplifican en este caso la tarea de argumentar sobre los fundamentos y conveniencia de la Reforma propuesta. Recojo, a modo de declaración de principio aglutinador, un párrafo que se recoge en la introducción del Proyecto. En él se aboga por «una escuela integradora para todos, sin discriminaciones por razón de sexo, de origen social o de aptitudes», lo que conlleva a «educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en la estima por la diversidad, el pluralismo y la tolerancia». Son las exigencias para la convivencia en una sociedad democrática, en la que se demanda «más y mejor educación para todos, sin discriminación y a lo largo de toda la vida», para hacer frente a los cambios políticos, económicos, sociales, culturales, científicos y tecnológicos.

Desde este punto de partida, se reconoce la necesidad de aumentar la calidad de la educación, proponiendo cambios que afectan a la estructura del sistema. Algunos rasgos de este planteamiento son:

- educación de cero a dieciséis años, considerando la educación infantil (de cero a seis años) etapa educativa;

- se propone una escuela comprensiva, con un currículum común, unitario, que ofrezca igualdad de oportunidades;

- se busca un equilibrio entre currículum común (comprensividad) y una progresiva optatividad;

- dada la nueva configuración del estado de autonomías se va pasando progresivamente de los Niveles Básicos de Referencia y Enseñanzas Mínimas a una concepción de currículum abierto en el que cada autonomía pueda intervenir y donde los profesores se hagan responsables del desarrollo del currículum.

Como consecuencia de estos planteamientos, la Reforma debe hacer frente a la transformación de las actuales estructuras del sistema educativo, a la formación inicial y permanente de los profesores y al cambio de las actuales condiciones laborales y de dedicación de los mismos como retos más inmediatos, pero no únicos.

Aunque sólo puede hablarse con propiedad de un marco de referencia para desarrollos posteriores, aparecen en el Proyecto las líneas maestras que reflejan la concepción de la evaluación que se pretende para la Reforma.

La evaluación se entiende como «evaluación continuada de enseñanza-aprendizaje», unión de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora no había aparecido y que remite a una concepción más global, y creo que más justa, de la evaluación, si se lleva a cabo. En este sentido, «no está circunscrita a un solo punto, a un solo conocimiento, sino que se extiende a lo largo de todo un proceso y es sólo, en esa perspectiva, en la que adquieren sentido pruebas evaluadoras concretas. Al hablar de evaluación, por tanto, se hace referencia a procesos que permitan verificar (¿por qué no: mejorar? la enseñanza y el aprendizaje al servicio de unos fines educativos precisos». Y una vez más, vuelven a rechazarse los exámenes tradicionales aduciendo que son la «expresión de una concepción superada del proceso de enseñanza-aprendizaje» (17.1).

En un sentido más amplio, se define la evaluación como la emisión de «un juicio de valor», y por consiguiente, «remite a una escala de valores» (17.8), en clara y manifiesta alusión a valores propios de la educación y a un mundo de valores sociales más amplio, «que aprecian y fomentan determinadas actividades, aptitudes y motivaciones, al mismo tiempo que menosprecian otras» (*ibíd.*).

Distingue el documento evaluación *cuantitativa* y evaluación *cualitativa*, evaluaciones *internas* y evaluaciones *externas* (17.3), limitándose en este punto a nombrarlas a la espera, confiemos, de posteriores desarrollos.

3. DEL CONCEPTO DE EVALUACION EN LAS REFORMAS

Que el concepto de evaluación es complejo y se ofrece a múltiples interpretaciones ha quedado patente en el recorrido propuesto por las fuentes documentales disponibles. Para complicar la trama faltaría añadir la cantidad de formas en las que se practica, todas, sea dicho, en nombre de una evaluación continua concebida y delineada para asegurar los progresos de los alumnos según sus propias capacidades, característica constante y reiteradamente repetida en los diferentes planteamientos. La desavenencia, la distancia, el desajuste que se produce entre los presupuestos enunciados y las actividades reales de evaluación, comprensibles por una parte, desencadenantes de iniciativas innovadoras por otra, y en muchos casos causante de resultados no deseados (fracaso escolar, por ejemplo), no es obstáculo para establecer una «red de conceptos» que faciliten la comprensión de lo que se entiende por evaluación. De todos modos es sorprendente que en ningún caso, desde la Ley del 70 hasta el Proyecto de Reforma actual —demos tiempo al tiempo, para este caso, aunque ya en lontananza se puedan apreciar claroscuros— haya habido un estudio global con una fundamentación epistemológica y didáctica explícita que remita a teorías curriculares más amplias sobre la evaluación, que sirva de marco de referencia y cohesione tantas formas de practicarla, aunque en la inmediatez del aula las posibilidades quedaran muy recortadas, e incluso limitadas por el constante y contundentemente denostado —sin explicar nunca lo que se entiende por tal— examen tradicional, concepto este último (el examen) que no sólo no es sinónimo, sino que «está frecuentemente en las antípodas de lo que pedagógicamente puede considerarse una buena evaluación» [MEC, *Informe sobre la formación permanente del profesorado de Educación Básica y Secundaria (1983-1986)*. Madrid, 6-VI-86; p. 123].

Disposiciones oficiales hay muchas, más que explicaciones/justificaciones de las propuestas y de los caminos elegidos. Y aquí está la encrucijada que puede explicar en parte el porqué del amplio desfase entre lo dispuesto y lo practicado, entre lo esperado y lo realizado, entre las declaraciones siempre bien intencionadas de las autoridades responsables y los quehaceres evaluadores siempre bien intencionados en el aula, guiados estos últimos, sospecho, más por la intuición y la conveniencia, según posibilidades de hacer compatibles los primeros con la experiencia propia y los intereses de cada profesor conforme a los contextos más amplios en los que se desenvuelven. Entre ambos extremos, en cambio, se da la coincidencia cuando entre una y otra parte el referente es lo burocrático administrativo, donde lo dispuesto simplemente se cumple, sin lugar a dudas: controles, actas, registros, sesiones de evaluación... Pienso que el peso de lo administrativo y la preocupación que de él se deriva, más evidente, más fácil de comprobar y más fácil de manejar (la llamada *evaluación sumativa* está a su servicio) imposibilita o dificulta cualquier opción efectivamente

educativa de la evaluación, aspiración de la llamada por contraste *evaluación formativa*. Entre otras razones, porque el profesor tiene muy bien aprendida la lección de que, en el estado actual de acceso y de permanencia al cuerpo docente (funcionariado), sólo es controlado, que no evaluado, por el desempeño de su función administrativa, no por la calidad de su quehacer educativo, más difícil de controlar, y sobre todo, de evaluar, por más que las declaraciones formales en torno a las funciones de la educación se orienten hacia lo formativo. Confrontar las exigencias que derivan de una vertiente o de otra, la administrativa por un lado y por el otro la formativa, lo veremos, es evidenciar las fuentes contradicciones que provoca el hecho de ejercer los fines formativos de la evaluación dentro de unas estructuras rígidamente asentadas y gobernadas por dictámenes administrativos, que reflejan a fin de cuentas las macroestructuras en las que la escuela desempeña funciones sociales muy complejas y en las que el proceso de escolarización viene a ser una prolongación de la tendencia controlada de socialización de los individuos que componen la comunidad.

4. LAS FUNCIONES ANUNCIADAS DE LA EVALUACION: A QUE FINES SIRVE

En la coyuntura descrita, la evaluación, llamada a desempeñar funciones en el *desarrollo profesional del docente* en cuanto que debe estar integrada en el proceso educativo y debe servir de base para el mejoramiento del proceso educativo mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno y una información ajustada del mismo proceso educativo sobre los factores personales y ambientales que en ésta inciden, orientada a la corrección del proceso, tarea inherente a la función del profesorado y llamada igualmente a desempeñar funciones importantes en el *desarrollo del aprendizaje total del alumno*, dado que está llamada a ser ella misma instrumento de ayuda y de formación del alumno y de motivación para nuevos aprendizajes, que no de selección ni de censura, llegando a convertirse en medio del propio aprendizaje (autoevaluación), que ayuda al alumno a conocer su propio proceso, acostumbrándolo al ejercicio de la reflexión y del sentido crítico —son notas que recogen aspectos significativos de un repaso a vuela pluma sobre lo anteriormente dicho—, *la evaluación educativa*, puede concluirse, *está concebida y está propuesta para ser ejercida como actividad al servicio de la práctica progresivamente formativa*. Este es el marco legal, parte del currículum prescrito sobre evaluación, del que no podemos desentendernos a la hora de identificar las perspectivas de la evaluación. Las funciones asignadas a esta parcela del currículum vienen dadas dentro de este mismo marco legal. Digo funciones y quiero responder a la vez a los fines a los que se reconoce formalmente que sirve la evaluación.

Mi propuesta es, como en el apartado anterior, hacer un recorrido, resumido en este caso, pues ya tenemos las bases conceptuales, por documentos oficiales, que de los oficiosos —del ejercicio del oficio— ya nos ocuparemos en el análisis. Quiero decir que nos limitaremos a buscar y a ordenar las funciones proclamadas en los registros burocrático-administrativos. En un estudio posterior, nos dedicaremos a analizar *qué no nos dicen* estos documentos, parte no escrita pero decisiva en la ejecución, que disposiciones de estas características conllevan. Lectura lineal en el primer caso, lectura entre líneas obligada en la segunda. Entre ambas media lo dispuesto y lo realizado, los refugios legales en que se ampara lo político y los subterfugios del quehacer cotidiano en el aula, el deber ser y el ser de la evaluación, lo dispuesto por quien ejerce el poder y lo interpretado-realizado por quienes deben llevarlo a cabo, funciones dispuestas y regladas unas, funciones presumidas en otros, entre quienes deciden y diseñan una reforma y quienes deben ponerla en práctica. Entre ambos extremos media el éxito o el fracaso de tal empresa.

4.1. **Las finalidades de la evaluación en las disposiciones legales: de la Ley del 70 al proyecto de reforma actual**

El entendimiento de la evaluación como actividad *continua, progresiva, sistemática, flexible y orientadora* de la actividad educativa, *personalizada* al respetar el ritmo individual de desarrollo de cada alumno y *formativa* son rasgos caracterizadores reiteradamente proclamados desde la Ley del 70 al Proyecto propuesto para debate de finales de los ochenta. En esta línea de argumentación, se entiende que la evaluación tiene como meta el mejoramiento del proceso educativo respondiendo a varias *finalidades* que articulamos convencionalmente en torno a los siguientes apartados:

4.1.1. *Finalidades que atienden a la formación del alumno y según las cuales la evaluación sirve para*

— «Llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión» (Orden de 16 de noviembre de 1970).

— «Descubrir aptitudes e intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización» (*Ibid.*, y recogida en la Resolución de 14 de mayo de 1985).

— «Disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos» (*Ibid.*).

— «Orientarse a detectar los progresos alcanzados por los alumnos en todos los campos de su desarrollo con el fin de determinar el grado de

adecuación entre los niveles básicos de referencia del ciclo y los resultados conseguidos» (Resolución de 17 de noviembre de 1981 para el CI y Resolución de 29 de septiembre de 1982 para el CM).

— La evaluación continua y orientativa, más que prescriptiva y selectiva, «debe hacerse también de un modo global y tener en cuenta todas las características del estudiante» (Proyecto para la Reforma, 17.10).

4.1.2. *Finalidades que atienden al mejoramiento del proceso educativo*

— «En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de éste ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa» (Preámbulo a la Orden de 16 de noviembre de 1970). Y en el texto de dicha orden, al definir la evaluación como actividad integrada en el proceso educativo, se reconoce explícitamente que tiene por fin «el mejoramiento del mismo».

— «Valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso instructivo» (*Ibid.* y recogido en Resolución de 14 de mayo de 1985).

— «Determinar la educación de los programas y seleccionarlos de acuerdo con su valor formativo» (*Ibid.*).

— «Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en la programación educativa y contrastar su validez» (*Ibid.* y recogido en Resolución de mayo de 1985).

— «Mejorar la calidad de la enseñanza mediante un conocimiento ajustado de la personalidad del alumno, del mismo proceso educativo y de los factores personales ambientales que inciden en éste» (Resolución de 14 de mayo de 1985).

— «La relación entre procesos de educación y procesos de evaluación es recíproca» (Proyecto para la Reforma, 17.2), si bien en el apartado 17.9 del mismo documento se advierte que en los niveles obligatorios y comprensivos, es decir, la Educación Primaria y la Secundaria Básica exigen una evaluación «apenas diferenciada como tal actividad del proceso educativo ordinario».

4.1.3 *Finalidades que atienden a los padres de los alumnos según las cuales la evaluación sirve para*

— «Facilitar las relaciones del Centro con las familias de los alumnos y estimular la colaboración recíproca» (Orden de 16 de noviembre de 1970 y recogido en Resolución de 14 de mayo de 1985).

— Construir por medio de la evaluación continua «la base para la información y colaboración de las familias» (Orden de 2 de diciembre de 1970).

4.1.4. *Finalidades que atienden al desarrollo profesional de los profesores*

— «La evaluación pide al profesorado renovación, espíritu de observación, deseo de ayudar y de conocer más profundamente tanto lo enseñado como a los mismos alumnos» (Preámbulo de la Orden de 16 de noviembre de 1970).

— «A todo lo largo del período lectivo, el profesorado se ocupará de la evaluación de cada uno de los alumnos, como un proceso continuado, mediante el análisis de las actividades de aprendizaje, la valoración de los productos resultantes de ellos, la observación de sus hábitos y actitudes y demás exploraciones pertinentes» (Resolución de 25 de noviembre de 1970).

— «Al hablar de evaluación se hace referencia a procesos que permitan verificar la enseñanza y el aprendizaje al servicio de unos fines precisos» (Proyecto para la Reforma de la enseñanza, 17.1).

4.2. **Las funciones asignadas a la evaluación escolar**

Para el logro de tales fines, la evaluación desempeña varias funciones. Partiendo siempre de lo reglamentado y dispuesto por los documentos oficiales, podemos reagrupar las distintas funciones que aparecen en ellos en torno a los siguientes núcleos: *de diagnóstico*, y *de pronóstico*; *de ayuda* y *de orientación*; *funciones que inciden en el desarrollo del proceso*; y *funciones de control* y *de selección*. Son varios los textos que recogen estos menesteres de la evaluación:

4.2.1. *Funciones de diagnóstico y de pronóstico*

A la evaluación continua se le reconoce *valor diagnóstico* y *correctivo* al permitir «la corrección de métodos y procedimientos, la reagrupación de los alumnos y la reorientación del trabajo escolar»; y *valor pronóstico* al facilitar «el establecimiento de criterios de orientación sobre las posibilidades futuras de los alumnos» (Orden de 2 de diciembre de 1970); funciones de diagnóstico, orientación y valoración del proceso de aprendizaje que recoge la Resolución del 27 de abril de 1973. Igualmente, *la evaluación inicial* «se hará exclusivamente con carácter de orientación sobre las necesidades de los estudiantes», abarcando «una exploración del grado de madurez de los alumnos para la iniciación de los trabajos escolares» (Orden de 2 de diciembre de 1970 y Orden de 6 de agosto de 1971).

El mismo sentido tiene la *exploración inicial* aplicada al CI y al CM, cuyo objeto es «el conocimiento del alumno en un doble sentido: por una parte interesa conocer las circunstancias personales del alumno (...); por otra parte, interesa también conocer su grado de madurez para enfrentarse

con las tareas escolares, con el fin de lograr el mejor ajuste para la iniciación de las mismas» en el CI; y referido al CM, «interesa también conocer su situación con respecto a las técnicas instrumentales como punto de partida para proseguir los aprendizajes de Lengua Castellana y Matemáticas del Ciclo Medio» (Resolución de 17 de noviembre de 1981, para CI y Resolución de 19 de septiembre de 1982, para CM). En la Resolución de 25 de noviembre de 1970 se utiliza la expresión *exploración inicial del alumno*, podría decirse que con la misma intención, pero con un marcado acento burocrático-administrativo, para cumplimentar el extracto del Registro Personal del Alumno (ERPA), que ahora no se nombra.

4.2.2. *Funciones de ayuda y de orientación*

Se entiende que el proceso educativo «no es una selección de los más aptos, sino un autónomo y ordenado esfuerzo para que en cada alumno se actualicen todas las virtualidades que posee» (Decreto 2618/1980, de 22 de agosto, y Resolución de 3 de abril de 1984, para las Enseñanzas Medias) y «sea capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno». A tono con estos propósitos, la evaluación, según textos ya citados, no es «un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa» (Orden de 16 de noviembre de 1970). Tampoco se reduce la evaluación «a la selección, calificación o clasificación de alumnos» (Proyecto para la Reforma, 17.4), medio por el cual se trata de «ayudar y de conocer más profundamente tanto lo enseñado como los alumnos mismos» (Preámbulo de la Orden de 16 de noviembre de 1970), sobre la base de «una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos». Esto se consigue a través de datos esenciales obtenidos «para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión», descubriendo «aptitudes e intereses específicos del educando para alentar y facilitar su realización y desarrollo» (Orden de 6 de agosto de 1971) y «poder establecer la correcta y permanente orientación de su proceso de aprendizaje, conociendo las circunstancias personales del alumno» y salvar así «las dificultades que puedan producirse en los aprendizajes inmediatos a fin de evitar fallos y lagunas en aprendizajes posteriores» (Resolución de 29 de septiembre de 1982).

Esta misma función de orientación la recoge el Proyecto que actualmente se debate junto con otras funciones más bien prescriptivas (17.3), destacando que los niveles obligatorios y comprensivos de la educación (Primaria y Secundaria Básica) «exigen una evaluación continua y orientativa más que prescriptiva y selectiva» (17.10). Más concretamente en la etapa educativa primaria la evaluación «tiene como referente no tanto la promoción o la repetición, cuanto la orientación, el esfuerzo de los conocimientos o habilidades insuficientemente adquiridos y la necesaria adapta-

ción curricular individual» (17.11). Igualmente, en la Educación Secundaria Obligatoria (de doce a dieciséis años), «la modalidad de evaluación más coherente es también la evaluación continua, orientadora, no prescriptiva, interna y realizada por los propios profesores» (17.12). De este modo se entiende que «en los niveles de enseñanza básica, la evaluación continua no puede desarrollarse al margen de los procesos de orientación continua» (18.3), porque ambas, evaluación y orientación, están al servicio de los alumnos, según se recoge en el Proyecto (18.3): «La orientación educativa, se dice allí, permite que sea la escuela quien se adapte a los educandos y no a la inversa». En este planteamiento y referida a los niveles de Enseñanza Básica, «la evaluación continua no puede desarrollarse al margen de los procesos de orientación continua».

4.2.3. *Funciones que inciden en el desarrollo del proceso*

Están referidas a funciones que informan de la marcha del currículum y que a su vez sirven de apoyo para nuevas programaciones. A través de la evaluación, según recogen funciones de este tipo, se pretende determinar:

- el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos,
- cómo y en qué medida se producen en los alumnos los cambios deseados,
- la necesidad de modificar o no las actividades docentes y el material de instrucción,
- la eficacia del programa mismo y la forma en que deberá modificarse (Orden de 2 de diciembre de 1970).

Como fuente de información, el profesor dispone de «la corrección de los ejercicios, revisión de tareas, preguntas, observación de las actividades y cualquier otro tipo de acción evaluadora», información recogida «que servirá de base para la programación siguiente» (Resolución de 18 de noviembre de 1976) y «para la programación de actividades diarias, semanales, quincenales, etc.» (Resolución de 29 de septiembre de 1982). Estos procesos de evaluación «han de ser primordialmente, procedimientos destinados a que el estudiante y el medio escolar dispongan de información necesaria para regular sus respectivos proyectos, así como para elegir con conocimiento de causa entre distintas estrategias educativas» (Proyecto, 17.2).

Respecto a los procesos de enseñanza, «la evaluación suministra información acerca del modo en que, de hecho, se desarrolla el currículum y se alcanzan los objetivos educativos propuestos», permitiendo de este modo «corregir o rectificar disfunciones y errores incidiendo de esta forma en la calidad de la enseñanza» (Proyecto, 17.4).

4.2.4. *Las funciones de control y de selección*

Al tratar de establecer un balance entre las funciones anunciadas en los apartados anteriores y las aquí señaladas, llama la atención que las alusiones referidas a las funciones de control y de selección, o bien no aparecen aunque se ejercen o bien se dan por resueltas como consecuencia de una evaluación orientada a la promoción «casi» automática del alumno. Comprensible y coherente con un sistema educativo permanente no concebido como criba de alumnos, según la letra de los documentos legaliformes consultados, ni subordinado al éxito de los exámenes, que propone una evaluación no selectiva al estilo de los exámenes tradicionales, ni reiteración de exámenes ni calificaciones ni selección de los más aptos ni clasificación de los alumnos, a través de un seguimiento continuo del progreso de los mismos para detectar posibles deficiencias e intervenir a tiempo (procesos de recuperación según Resolución comunicada de la Dirección General de Educación Básica de 18 de Noviembre de 1970).

Sólo en el Proyecto para la Reforma de la enseñanza se alude explícita pero ambiguamente a la función «“casi” inevitable» (Proyecto 17.4) de selección, por más que «los procesos de evaluación, se afirma, no son en sí mismos selectivos» (17.2). Pero abiertamente se reconoce que «los procesos de evaluación ponen de manifiesto una de las funciones más delicadas y complejas que cumplen, de hecho, los sistemas escolares: la función de seleccionar» (17.7). La evaluación se convierte así «en la parte del proceso educativo en la que convergen muchas de las distorsiones, no siempre manifiestas, del propio sistema. A pesar de ello es preciso señalar que en la raíz misma de los procesos educativos, está el preparar y capacitar a las personas para unas cosas y no para otras, lo que conlleva de hecho una cierta función selectiva» (17.7).

No sorprende en esta lógica de razonamiento que en el documento se afirme con claridad meridiana y con carácter concluyente —deja, cuando menos, poco margen para el ejercicio del espíritu crítico otrora tan ensalzado o para los ideales, sacrificados una vez más, en nombre del pragmatismo— que «las alternativas, con apariencias radicales, de “no evaluar” o de eliminar todo matiz selectivo de los procesos de evaluación y educación son falsas e irreales» (17.9). La ILE. Institución Libre de Enseñanza, ya había ensayado formas alternativas al sistema de evaluación de su tiempo, llegando incluso a la supresión total de los exámenes en algunos centros, sistema de evaluación muy parecido al que rige en la práctica actual. Menos claras, pero sí tan rotundas nos parecen, las razones que justifican esta visión crudamente real, pero que tan poco margen deja para las esperanzas de una sociedad futura más justa y más equilibrada.

¿Qué quiere decir que los procesos de selección no son selectivos en sí mismos, después de la «casi» (¿por qué *casi*?) inevitable función de selección? ¿Qué quiere decir que son los procesos de evaluación los que ponen

de manifiesto una de las funciones más delicadas y complejas de los sistemas escolares, cual es la de seleccionar, cuando se sabe que la evaluación es parte del proceso más amplio de escolarización, que a su vez desempeña presuntas funciones de socialización, entre las cuales está la de adaptación a y aceptación del medio? ¿Por qué en ella, irremediablemente y sin enmienda, convergen muchas de las distorsiones del propio sistema? *Preparar y capacitar* a las personas para unas cosas y no para otras es, más atinadamente, atender a las características propias de los sujetos que están en periodo de formación para que desarrollen sus potenciales recursos intelectuales y prácticos, con las vistas puestas en una especialización adecuada, pero no es selección, en el sentido segregacionista que aquí se insinúa. Si acaso, prepara y capacita diferenciadamente —hablamos de los niveles obligatorios de Educación—. ¿Qué es lo que se selecciona, *quien* es el que selecciona, con *qué fines* y en *función de qué criterios o de qué principios* selecciona la escuela, a través de *qué medios* selecciona —examen, control, notas—?

¿La búsqueda de alternativas al actual sistema de evaluación quiere decir acaso renuncia a la evaluación, cuando se reconoce que el actual sistema de representar la evaluación y lo que ella trata de reflejar carece de sentido y a la vez lo hace con un margen de credibilidad muy estrecho? ¿Cuándo se habla de evaluación como distinta de examen, de control, de las calificaciones, de las notas?

Son, se me ocurre, formas de decir para no decir, amparándose en los subterfugios del lenguaje; pero las disposiciones que no tienen el poder de modificar o de cambiar las prácticas tienen poco sentido, aunque cumplan su papel de dejar dicho. Antes se impone como condición indispensable estudiarlas y conocerlas, no sólo darlas por supuestas según el discurrir de lo prescrito.

Además de poco claras y en nada esclarecedoras, se dan razones de distinto orden; por tanto, deben juzgarse de modo distinto. Razones unas que aluden a valores sociales en los que está la escuela y que se dan como incuestionables aunque no se expliciten y otras que apuntan a la regulación del propio sistema educativo, que se dan por supuestas y pueden intuirse e incluso complementarse con otros textos ya citados.

La falsedad e irrealidad aducidas de la no evaluación se justifican «en primer lugar, porque la escuela incorpora los valores sociales, lo que dará lugar a procesos de evaluación implícitos, en caso de no hacerlos explícitos. En segundo lugar, porque los mecanismos de evaluación son imprescindibles por cuanto proporcionan la información de base para regular los procesos educativos tanto individuales como sociales. La evaluación proporciona los mecanismos necesarios para el buen funcionamiento de los procesos educativos» (17.9).

5. DE LAS FUNCIONES ANUNCIADAS A LAS FUNCIONES EJERCIDAS: LAS CONTRADICCIONES DE LA EVALUACION ESCOLAR

Un análisis sucinto del texto precedente, que tomo como punto de referencia, nos revela inmediatamente la confusión que suscita el hecho de mezclar categorías de análisis tan dispares. Por una parte, se acude a criterios de valores sociales no nombrados y dados por sobreentendidos —valores que «aprecian y fomentan determinadas actividades, aptitudes y motivaciones, al mismo tiempo que menosprecian otras» (17.8)— y a la vez se acepta acríticamente que su existencia lleva automáticamente implícita criterios de evaluación, que muy bien podrían llamarse de selección, pues a esto tiende la argumentación. Es decir, si en la escuela no se evalúa = no se selecciona, se nos viene a decir, la sociedad, según unos valores inalterables e incuestionables que se anuncian pero no se muestran, desempeñará «procesos de evaluación implícitos». Por contra, parece deducirse que ya que la escuela evalúa, a la sociedad le vienen resueltos estos problemas de evaluación = selección. Bastaría mirar a nuestro lado para comprender que el simplismo de tal razonamiento es espurio, artificial, fraudulento.

5.1. En primer lugar, porque la evaluación escolar no tiene tanta trascendencia ni ejerce tanto control sobre lo social, aunque su importancia social sea muy grande —no así a la inversa, en una relación inevitablemente asimétrica—, si bien puede contribuir a que esto suceda según la predicción anterior, sobre todo si el profesor admite, con talante claramente conservador, que la cuestión escolar no tiene otra salida que la que le viene dada, que es tanto como aceptar y confirmar el carácter reproductor del *statu quo* establecido. No se dice, en la explicación dada, aunque pueda darse por evidente, que la escuela es parte de lo social, es lo social que se insinúa; y si la escuela selecciona es porque la sociedad selecciona y a la vez impone como proceso natural, y no como constructo social, la selección a través del proceso de escolarización. No puede entenderse la escuela desligada del devenir histórico, político, económico y cultural en el que vive y que al mismo tiempo la configura y la mantiene según unos valores sociales establecidos y tampoco pueden explicarse las funciones contradictorias que desempeña como si fuera posible ejercerlas al margen del tiempo y del espacio. Según se presenta, la evaluación no puede más que aceptar la clase de orden institucional establecido, lejos de cualquier poder emancipador crítico y creativo, tanto para quien la ejerce como para quien padece la acción de ser evaluado. Es el carácter conservador de la evaluación que la define dentro de las funciones sociales que la escuela cumple. Decirlo es más saludable que ocultarlo o enmascararlo, y en este sentido el Proyecto se destaca respecto a documentos precedentes porque alude por primera vez a funciones latentes ejercidas con el beneplácito de lo inevitable. Pero al reconocerlo, no hace más que evidenciar las fuertes

contradicciones en las que el profesor consciente de las mismas y comprometido con ideas innovadoras y de cambio se siente atrapado y con pocas posibilidades de salir airoso. Contradicciones que caracterizan la *evaluación concebida* y la *evaluación practicada*, la evaluación recogida en textos que abogan por procesos de evaluación no selectivos, ni penalizadores ni de censura; motivadores y reforzadores del aprendizaje, de ayuda individual a lo largo de todo el proceso; textos en los que se dice que el alumno es el protagonista, propiciando en él las actitudes críticas, invitándolo al ejercicio de la reflexión y el sentido crítico —valores sociales en crisis creciente, a juzgar por lo visto en las prácticas políticas—, asegurando que el profesor no debe ser sancionador sino colaborador con el alumno, llegando al diálogo múltiple entre profesores, padres y alumnos, y demarcada radicalmente de la agobiante reiteración de exámenes, que tanto perturban a profesores y alumnos, y cuya base, según se viene diciendo, es que cada niño es diferente. Se decía, sospecho, para ocultar más que para esclarecer, porque dependiendo de a qué diferencia se haga referencia se podrá conocer la base de razón para la selección. La diferencia sociocultural es una de ellas. Además, porque la práctica evaluadora, que suele ser calificadora, viene a ser otra cuestión: selecciona, desarrolla la competitividad, estimula el individualismo, desequilibra intelectual y emocionalmente, cuando no físicamente, a quienes la padecen, quiebra el trabajo cotidiano del profesor suponiéndole una carga añadida a su quehacer didáctico y restándole tiempo para lo que realmente está preparado, que es la enseñanza; fomenta valores de sumisión a través de exámenes y controles más frecuentes de lo que se hacía tiempo atrás, en una interpretación desviada de la evaluación continua y en los que la fidelidad al libro de texto o a la palabra del profesor, más que la originalidad y la singularidad del pensamiento divergente, es considerada como mérito del saber, limitándose el profesor a ser sancionador en un orden social establecido que lo trasciende y en el que ha sido legitimado para ello y es reconocido por ello.

Y esto lo sabe el alumno y lo sabe el profesor. La evaluación, en este entendimiento tácito entre las partes, lleva *mensajes ocultos* que moldean las percepciones del individuo sobre todo lo que tiene que aprender, el modo de aprenderlo, las formas y modos en las que tiene que rendir cuentas de lo enseñado y de lo aprendido; y las formas y modos de comportarse en clase respecto a los contenidos que el profesor explica y los que él aprende, y respecto a los objetivos que le vienen dados por el profesor o por el programa mismo. Igualmente estos mensajes ocultos condicionan las relaciones interpersonales y las expectativas del profesor ante lo que tiene que enseñar y las del alumno ante lo que tiene que aprender y cada uno sabe muy bien lo que cuenta y lo que no cuenta según sus propios intereses, sobre todo a la hora de rendir cuentas, por más que se reconozca que mucho de lo que académicamente cuenta, intelectual y profesionalmente, socialmente también, vale para muy poco. Pero tales percepciones

determinan en un porcentaje muy alto el interés y la dirección y el esfuerzo que merece la pena poner en la enseñanza para uno y en el aprendizaje para el otro. Son determinantes epistemológicos, sociales, culturales, científicos, didácticos y pragmáticos que entran en conflicto en la evaluación y de los que ella no puede liberarse pues la lección, a través de aquellos mensajes ocultos que perciben los individuos, viene siendo aprendida a lo largo de todo el proceso de escolarización que comienza hacia los cinco años y continuará siendo aprendida hasta que el sujeto tenga que incorporarse al mundo laboral. Así, puede verse, la evaluación viene a ser una práctica social, no asiladamente escolar, sometida a las presiones e intereses sociales, económicos y políticos de cualquier actividad pública.

Aunque hay disposiciones asignadas para tales funciones, en los textos de corte oficial que hemos manejado no se diferencia la evaluación *como parte integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje* distinta de la evaluación *que sirve a fines de selección, de promoción o de acreditación académica*, lo cual contribuye a aumentar las contradicciones a las que me refiero. Son dos maneras, a mi modo de ver irreconciliables por más que sean necesarias, de entender la evaluación, *formativa* la primera, *sumativa* la segunda, ambas con frecuencia confundidas en el desarrollo curricular, imponiéndose, al fin y al cabo, las funciones asignadas a la evaluación sumativa, más fáciles de controlar y de administrar y de mostrar a otros —señal y guía de que el sistema funciona— y para las cuales no se necesita una formación tan especializada a juzgar por la poca atención que se le presta en los años de formación docente y sobre las que se justifican políticas educativas determinadas porque recogen y manifiestan, es lo que se espera, resultados finales, etapas alcanzadas, estadios terminales, lo que no equivale a decir logros de éxito conseguidos, pues los fracasos, en esta interpretación, ya lo son definitivos. Las funciones formativas, no selectivas ni calificadoras ni clasificadoras, funciones proclamadas de orientación, de ayuda y de mejoramiento, motivadoras, ejercitadas continuamente, según se anunciaba en la literatura, quedan solapadas, ocultas, arrinconadas por aquellas que rigen la *Management Science* al servicio del *Establishment* social y político. Lo paradójico viene a ser que siendo necesarias las funciones de control y de acreditación, le vienen bien a la escuela porque por esta vía refuerza otros poderes que no se explicitan.

5.2. Cabe preguntarse, en segundo lugar, qué valores sociales incorpora la escuela y de qué modo lo hace. Por lo dicho parece insinuarse que lo hace miméticamente, sin más filtros axiológicos, educativos, instructivos, políticos o ideológicos por más que se reconozca que los profesores, a los que se les figura en una postura cómodamente atemporal y atópica, cuando evalúan llevan a cabo una «función delicada y compleja» puesto que «no pueden abstraerse de los valores sociales imperantes, ni tampoco acogerlos de manera acrítica» (17.8). Es evidente que son muchos los valores que sustentan la trama social. Unos que apuntan al éxito individual

—el marcado carácter psicológico de lo educativo no fue ajeno a esta tendencia—, por encima de otras consideraciones de carácter colectivo, muy a tono con el espíritu económico neoliberal que nos embarga y del que la competitividad y la agresividad del éxito individuales, consecuencias del culto desmesurado a la acción individual, tan a flor de piel y tan de boca en boca en estos tiempos, que no el ejercicio del espíritu crítico, creador y solidario, surgen como aspiraciones legítimas y que a la vez legitiman actuaciones encaminadas a conseguir propósitos individualistas «a cualquier precio», en expresión coloquial, como una forma peculiar de interpretar la escala de valores sociales por los que se manifiestan tantos intereses latentes. En el arco opuesto, otros valores que se abren a la solidaridad y a la complementariedad entre las partes, que buscan afanosamente fórmulas y caminos nuevos y emancipadores para el desarrollo de los sujetos dentro de las comunidades sociales en las que viven y la cooperación de los grupos sociales. Entre ambos extremos, y por poner un solo punto de referencia axiológico, existe una vasta escala de valores —lo moral tiene poca audiencia en los discursos públicos actuales, y menos aún en las prácticas políticas— que hacen de las razones citadas relativas a la falsedad e irrealidad de la evaluación escolar un texto ininteligible, o si se quiere, tan dado a variopintas interpretaciones que lo más fácil y cómodo es dejar las cosas como están porque pretender moverlas —no digo ya cambiarlas o crearlas de nuevo— resulta una tarea bien de ilusos, bien de titanes. Y las megalomanías, se sabe, sólo sirven para consuelo del pregonero y despiste de algún que otro espectador.

5.3. En tercer lugar, no puede ser radical un planteamiento que renuncie a la evaluación. Como actividad social, la educación, todo el proceso y no sólo la parte en la que se ve implicado el alumno, pero en la que se siente más desprotegido, debe ser una actividad valorada socialmente, que es lo radical si con ello hacemos referencia a una actitud ideológica progresista. Pero sucede que los patrones por los cuales se evalúa el conocimiento en la escuela no son los mismos por los cuales se juzgan las acciones sociales. Si de cada treinta decisiones que se adoptaran en una actividad social quince no superaran un nivel mínimo de exigencia o fueran poco acertadas o claramente erróneas o mal invertidas obviamente que se tomarían medidas para corregir una desviación tan alarmante o una inversión cuantiosa para resultados tan exigüos. Y se le pedirían responsabilidades profesionales, políticas y sociales, penales incluso, a quien así actuara. Si en un aula de 30 alumnos suspenden 15 —ironías de la selección social— se da por sobreentendido que se confirman los procesos naturales de discriminación. Aquí las previsiones se cumplen y las responsabilidades asignadas quedan satisfechas. En este proceso y en este contexto tan dado a la paradoja —es contradictorio en sí mismo— se le pide al profesor la prístina objetividad (Real Decreto 10/1982, de 12 de febrero; LODE, art. 6.1.b) de quien emite un juicio de valor (Decreto 2618/1970, de

22 de agosto; MEC. Evaluación de Enseñanzas mínimas. CI; 1985; La Reforma a debate, 17.8, si bien antes del Proyecto se decía que la evaluación no era un juicio de valor —cfr. Anteproyecto para la reformulación de la enseñanza del CI, 1985; p. 65) y decide sobre conocimientos reificados dispuestos para la medición-calificación, con las que se suele confundir la evaluación.

5.4. Por último, y a modo de reflexión, cabe preguntarse por las funciones de selección, dadas como inevitables, en una Reforma que propone un currículum comprensivo y unitario y propuesto desde una concepción política socialista. Que la *educación general y básica* sea un derecho constitucional fundamental de todo ciudadano representa una conquista de las libertades democráticas, por más que las trampas del lenguaje permitan hablar de masificación. Lo que no está tan meridianamente claro, desde esta atalaya de observación y de análisis, es que el proceso de escolarización tenga que ser *eliminativo*, que es el significado real que adquiere la selección aplicada al proceso educativo de base y por el cual se pretende alcanzar una distribución de los bienes intelectuales, culturales y científicos más justa y más equilibrada. De lo contrario, el mismo sistema educativo se convierte en un sistema productor de marginados, que son los académicamente llamados fracasados escolares. Y tampoco está claro que el carácter selectivo-eliminativo tenga que ser inevitable desde una opción política que lucha por las igualdades sociales. ¿Cuál es, si no, la diferencia, cuál es el sello, la impronta, el espíritu de la concepción ideológica y política que respalda la Reforma? ¿Cómo se reflejan en la evaluación? ¿O se trata, una vez más, de una Reforma tecnocrática, concebida y planificada desde gabinetes?

Confiemos en que en lo referente a la evaluación, fiel sobre el que guarda equilibrio dialécticamente inestable el sistema educativo, los lineamientos marquen pautas diferenciadoras claras sobre lo que se venía diciendo —tarea difícil, pues la literatura que recogen los documentos legaliformes sobre la evaluación ha seguido desde el 70 un discurso, sólo el discurso, innovador— y principalmente sobre lo que se viene practicando, que es tarea relativamente fácil inventarla de nuevo. Pero en equipo y contando con las bases sociales que deben sentir la necesidad de la Reforma —no basta con *decir* desde los despachos ministeriales que es necesario reformar—, único camino válido para que los profesores se comprometan con el cambio del sistema educativo.

LA REFORMA EDUCATIVA Y LA PSICOLOGIZACION DE LOS PROBLEMAS SOCIALES

Jurjo TORRES SANTOMÉ

Una de las notas características de todos los programas de reforma es que ofrecen estilos particulares de lenguaje, rituales y ceremonias con la clara pretensión de favorecer un sentimiento de que las cosas van a ir a mejor, tanto entre los propios profesionales y usuarios como entre el público en general. La dramaturgia de la que se acompaña debe contribuir a reforzar la creencia en los procesos institucionales y en la competencia profesional; presenta a las organizaciones sociales que la plantean como progresistas, atentas a las necesidades de sus consumidores y usuarios y con capacidad para dar una respuesta adecuada a sus demandas. La habilidad para generar nuevos simbolismos en torno a los que conseguir grados de afiliación es muy importante para la estabilidad de las instituciones y para seguir manteniendo su credibilidad. (J. W. Meyer y B. Rowan, 1977). La continua regeneración de ilusiones entre los miembros de cualquier sociedad es una meta prioritaria para las distintas Administraciones públicas que la gobiernan, en el caso que nos ocupa, para la Administración Educativa. Crear y devolver periódicamente las esperanzas a los administrados es un imperativo primordial para no producir un desmoronamiento de esa Administración y poner en peligro el Gobierno de ese pueblo.

La Reforma del Sistema Educativo del Estado Español cabe pensarla desde esta óptica de corrección de los grandes desajustes que en este momento caracterizan a la esfera de la educación y la de, por lo tanto, insuflar esperanzas, engendrar unas expectativas positivas ante los problemas que los distintos colectivos sociales (profesorado, alumnado, sindicatos, empresarios, y la sociedad en general) vienen diagnosticando y padeciendo día a día.

Aunque no podemos olvidar pensar que también son muchos los que detectan muchas más dificultades en el sistema educativo de las que a éste le corresponden. Vivimos épocas en las que está de moda el concentrar todas nuestras iras en las instituciones educativas, dejando más de lado otras instituciones y, lo que es más importante, otras Administraciones que quizá tienen y necesitan decir mucho más. El peligro de volver a reinventar el mito de la educación como compensación de todas las desigualdades sociales está a la vuelta de la esquina y esto es clave tenerlo en nuestro punto de mira, pues aunque es obvio que el sistema educativo tiene grandes problemas no es menos importante que nunca como en este momento histórico hubo un exceso tan notable de «sobreeducación». La inmensa mayoría de puestos de trabajo están ocupados por hombres y mujeres con un exceso de destrezas y conocimientos para satisfacer las demandas de tales lugares de trabajo.

Es necesario abrir un debate acerca de cuáles son las funciones de la escuela en el mundo concreto que nos toca vivir, cuáles son las demandas a las que debe dar cumplida respuesta, qué contenidos culturales: conceptos, teorías, valores, destrezas, actitudes, hábitos son los que es necesario fomentar, qué clases y grupos sociales son los que deben participar en este gran debate, etc. Estos son algunos de los interrogantes a los que en este país todavía no se dio una respuesta satisfactoria. Aunque el Ministerio de Educación y Ciencia pretendió iniciar este Debate pienso que la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas de este Estado podríamos coincidir en que estuvo muy lejos de ser algo más que una mera enunciación y preparación de la temática a discusión. Las causas de ello no me voy a parar en detectarlas, primero porque no creo que las tenga todas localizadas y segundo por falta de espacio. De todos modos, sí quisiera dejar clara mi opinión de que en tan poco tiempo (apenas un año) no se puede hacer un debate como el que sería preciso realizar y peor todavía si éste se lleva a cabo casi exclusivamente a base de «conferencias». Algunos países catorce años después de iniciar el Gran Debate, como el que inició en el Reino Unido en 1976 el primer ministro James Callagan, que dio origen a una gran confrontación de puntos de vista entre asociaciones profesionales (y no sólo de enseñantes) y colectivos sociales de lo más variado acerca de qué metas y contenidos culturales debe favorecer la escuela, todavía siguen con tal discusión, aunque ahora ya muy cansados, especialmente después de la aprobación de su Acta de Reforma de la Educación de 1988.

Un debate tan poco estimulado (y quizá también tan poco estimulante) como el que en el Estado Español se está llevando a término corre el peligro de no hacer otra cosa que favorecer una concepción de que las reformas educativas no son otra cosa que mixtificaciones lingüísticas y poco más, y, lo que es peor, seguir perpetuando un sentimiento de fatalismo ante las posibilidades de transformación de la realidad. Quizá una probable explicación de esta pobreza se encuentre en la poca incentivación de prác-

ticas escolares innovadoras en el interior de las instituciones educativas, en los escasos estímulos para su análisis y confrontación con otros modelos teóricos y prácticos, en la ausencia de un análisis crítico de lo que en las aulas se favorece y lo que la sociedad demanda. Esta ruptura entre los legisladores y los profesionales que día a día trabajan en las escuelas puede hacer creer a los políticos que con sólo establecer un pequeño debate y a continuación legislar, se llega a transformar la realidad.

La renovación de un sistema educativo de cara a alcanzar un mayor nivel de calidad no es consecuencia directa ni exclusiva de una manifestación de tales deseos vía su publicación en documentos oficiales. La innovación curricular es el resultado de un entramado de medidas e intervenciones en el sistema de enseñanza que de una manera simultánea y coordinada van creando, poco a poco, las condiciones apropiadas para favorecer una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros y aulas escolares.

Las medidas legislativas y administrativas *pensadas* para incidir en el ámbito educativo se acostumbran a concebir, en la mayoría de las ocasiones, con aires de paternalismo, excesivamente proteccionistas, incorporando múltiples compromisos para el futuro, sin embargo sus autores y/o promotores acostumbran a dar por concluida su tarea una vez finalizada la *redacción* de esa legislación o recomendación de turno.

El recurso a concentrarse prioritariamente en *discursos de justificación y de promesas*, con la utilización de lenguajes más o menos tecnicistas y tratando de actualizar terminologías ya muy usuales, es algo que a la larga acaba por agobiar a los políticos y legisladores restándoles un tiempo que resultaría más eficaz si se destinase a planificar y desarrollar medidas de acción más directa. Este esfuerzo de redacción se agota en la *producción del discurso* y nunca llega a traducirse a la acción práctica. Por otra parte, los destinatarios de tal legislación, que empiezan ilusionándose con el futuro que se les promete, terminan por desesperarse y convertidos en escépticos en la medida que no acaban de ver acciones resolutorias de alcance que se dejen notar en el desarrollo de su trabajo cotidiano.

Es necesario incidir más directamente con actuaciones encaminadas a influir en lo que sucede en el interior de los centros escolares y de las aulas. Esto se puede lograr a través de decisiones dirigidas en varias direcciones, principalmente mediante la introducción y aprovechamiento de recursos didácticos diferentes a los que en este momento dominan la vida de las profesoras, los profesores y del alumnado, los libros de texto, y también estimulando la actualización del profesorado, así como, promoviendo otras formas de organización y gestión de los centros docentes más acordes con las metas educativas que se le asignan a las escuelas e institutos.

Corremos el peligro de asumir, en la práctica real, que la clave de un cambio cualitativo en educación está exclusiva o prioritariamente en *escribir* una serie de documentos, más o menos voluminosa, con la pretensión

de trasladarlos luego al Boletín Oficial del Estado o al de las Comunidades Autónomas; en desarrollar aquí una serie de intenciones y sus correspondientes justificaciones de una forma más o menos coherente y acertada y juzgar que eso es suficiente. Interviniendo de una manera similar estamos reproduciendo, una vez más, un modelo de pensamiento e *innovación* meramente *burocrática*.

Esta clase de seudoinnovación se queda en la superficie de la realidad, preocupada sólo, en muchas ocasiones, por la modificación del lenguaje empleado por el profesorado cuando tiene que comunicarse con la Administración. Así, por ejemplo, todo puede terminar reducido a una mera sustitución terminológica en las programaciones que la Inspección exige y/o revisa. De esta forma, donde antes se escribía «programación» ahora se puede llegar a transformar en Proyecto Curricular de Centro, pero únicamente en sus dimensiones lingüísticas; que lo que antes eran los Programas Renovados ahora se les denomine Diseño Curricular de Base, y acaben reducidos a un documento más, etcétera.

Un ejemplo de cómo el BOE, por sí solo, transforma poco la vida en el interior de las aulas lo podemos tener en el *Real Decreto de Derechos y Deberes de los Alumnos* (28 de octubre de 1988) que es consecuencia del desarrollo de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985. Este Real Decreto hasta el momento no pasó de ser un discurso de intenciones e incluso, lo que también es muy significativo, los propios destinatarios la desconocen. ¿Qué estudiante sobre la base de tal legislación reclamó algo, protestó por la conculcación de sus derechos? ¿Qué alumna o alumno pidió ejercitar su derecho a la libertad de pensamiento y conciencia a la hora de las evaluaciones reclamando que no se le exija defender teorías científicas que no comparte, o conocimientos culturales que atentan contra convicciones ideológicas, morales o religiosas que ella defiende? Está claro que mientras tal Ley no se traduzca en medidas que lleven al profesorado a trabajar con otras estrategias de enseñanza y aprendizaje y con otros recursos didácticos, así como con otras fórmulas de participación y gestión de los centros docentes, que estén acordes con la filosofía que esta ley propugna, la realidad permanecerá inamovible.

LA LEY GENERAL DE EDUCACION, UNA INNOVACION BUROCRATICA

El peligro de las llamadas *innovaciones burocráticas*, las innovaciones educativas hechas a través del BOE sin ir acompañadas inmediatamente de medidas prácticas que las hagan comprensibles, sin posibilidades reales de traducirse en las actividades cotidianas que tienen lugar en los centros escolares, es algo que se puede constatar muy fácilmente echando una ojeada histórica a los sistemas educativos de cualquier país.

Circunscribiéndonos al Estado Español, a la famosa Ley General de Educación (LGE) de 1970 y al diagnóstico de la realidad educativa de aquel momento histórico, que se plasmó en el Libro Blanco de 1969 que sirvió de fundamentación a la Ley, podemos ver como ya se recomendaban muchas medidas capaces de transformar cualitativamente el Sistema Educativo, pero que en la práctica se acabarían «deformando» de manera muy significativa.

Entre tales recomendaciones prácticas estaba, por ejemplo, la enseñanza individualizada, cuya traducción a la realidad se desvirtuó totalmente a través de la tan peculiar «cultura de las fichas».

Otra máxima que, asimismo, resultó un principio vacío, que apenas si servía para adornar estilísticamente un discurso, fue la de que cada niño y cada niña son algo único, que tienen ritmos de aprendizaje peculiares, aptitudes y rasgos de personalidad propios, experiencias vividas diferentes, expectativas idiosincrásicas ante lo que se espera de cada uno y cada una de ellas, etc. En la práctica, no obstante, se siguió considerando cada aula como un todo homogéneo, donde todos los alumnos y alumnas son iguales en sus ritmos de aprendizaje, en sus intereses y motivaciones; se presupone que vivieron las mismas experiencias, saben lo mismo y tienen idénticas expectativas. En una proporción muy significativa, las aulas continuaron rigiéndose a través de la medición y etiquetado de las niñas y niños utilizando como rasero el grado en que éstos se acomodan a los contenidos que el libro de texto exige, y cualquier desajuste con el ritmo ordinario de la mayoría del alumnado es fácil que se penalice desviando con gran celeridad, por no decir «frivolidad», al «desajustado» a las aulas de educación especial. Estas aulas para una parte muy importante de los escolares y las escolares vienen a significar un estigma del que no se podrán desprender durante mucho tiempo.

Otros ejemplos de «innovaciones burocráticas» son también las propuestas metodológicas como: la *globalización*, para de esa manera acomodarse mejor a las peculiaridades del alumnado y facilitarles un acercamiento significativo a la cultura y a la experiencia humana del ambiente que les rodea, recomendación que, sin embargo, la dictadura de los libros de texto convirtió en un eslogan vacío de contenido; o propuestas como la necesidad de la *enseñanza en equipo*, como decisión derivada de la enseñanza activa y que acabó traduciéndose en la práctica, en la mayoría de las ocasiones, en algo capaz de cambiar sólo la decoración de las aulas. Así, especialmente en esta última década, comienza a ser una rutina bastante generalizada el agrupar las mesas en forma de pequeño círculo, cuatro o cinco mesas juntas, pero en cambio las actividades que se solicitan del alumnado son del mismo tipo que las que se pedían cuando los pupitres estaban alineados uno detrás de otro. Esta forma de alineación «militar» de los pupitres surge en una época en la que abiertamente se argumentaba, principalmente los jesuitas, que el trabajo de los alumnos debía

ser no sólo de carácter individual sino competitivo y se hacía necesaria, por consiguiente, una distribución espacial que impidiese el «copieteo».

Todo lo referente a los *materiales didácticos* y a la conveniencia de utilizar recursos *variados* quedó en papel mojado. Afirmaciones como que «se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales» (art. 18.1), o «... se facilitará a los escolares el acceso a cuantas instituciones, explotaciones y lugares puedan contribuir a su formación» (art. 18.2), o «... las Bibliotecas, Museos, Archivos y otras instituciones científicas y culturales, cooperarán al logro de los objetivos del sistema educativo y permitirán el acceso gratuito a sus fondos documentales, bibliográficos y culturales» (art. 12.3), etc., muchos docentes actuales y políticos pensarán que nunca fueron escritas con rangos de Ley. Lo cual demuestra como es fácil que las intenciones queden en letra muerta, si no se presta atención a otras medidas prácticas y directas.

La defensa de la organización por *ciclos* tampoco pasó de ser otra etiqueta más para hacernos creer que modernizando el lenguaje se transforma la realidad.

Y, por supuesto, también en la LGE podemos encontrar una *defensa de la profesión docente*, con frases textuales como las siguientes: «En el profesorado de todos los niveles recaerá *la responsabilidad más honrosa y difícil* de la reforma, y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos» o «... Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se considera fundamental la *formación y perfeccionamiento continuado del profesorado*, así como la *dignificación social y económica de la profesión docente*» (el subrayado es mío. Preámbulo de la LGE). Estas afirmaciones hoy ya nos suenan a gastadas cuando salen de la Administración; en muchas ocasiones resuenan en todos los oídos de las profesoras y profesores como los falsos «piropos» que se lanzan a los que ocupan puestos marginales por aquello de la motivación, para calmarlos y frenar sus reivindicaciones con promesas que nunca llegarán a buen puerto.

Lógicamente esto no quiere decir que idealicemos dicha *Ley fascista*, pues tal ley se encontraba atada y vigilada por controles antidemocráticos como eran «la conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino» (art. 1.1 de la LGE).

Ahora no deseamos sino demostrar que redactar y aprobar leyes nunca es suficiente, se precisa un decidido esfuerzo para hacerlas realidad. Esfuerzo que debe iniciarse ya antes de redactar la Ley, una vez que se tienen claros los diagnósticos de lo que se quiere modificar para que el sistema educativo mejore; que no se deben aplazar las intervenciones hasta la aprobación de la Ley, pues eso supone retrasar la corrección de aquellos fallos de los que ya estamos bastante seguros.

Pensemos que la Ley de Reforma del Sistema Educativo ya lleva dos periodos legislativos elaborándose y todavía no se aprobó, sin embargo creo que ya se podían haber tomado muchas más medidas prácticas como las de estimular la creación de materiales para las aulas, bibliotecas temáticas para uso del alumnado, supresión de la legislación de aprobación de libros de texto, realización y difusión de colecciones de vídeos con sugerencias metodológicas, elaboraciones de proyectos curriculares, planes de formación del profesorado en los propios centros, mayores dotaciones de enseñantes de apoyo, aprobando medidas realistas de dignificación profesional como las de hacer realidad el cuerpo único de docentes, etcétera.

Una intervención para mejorar la calidad del sistema educativo centrada en los BOEs, corre el peligro de quedarse a nivel de propaganda electoral, pero lejos de una implantación real.

EL LIBRO BLANCO Y EL DISEÑO CURRICULAR BASE: SUS PRESUPUESTOS Y SUS OLVIDOS

En el proyecto a debate de «Diseño Curricular Base» para el Estado Español se plantean, a mi modo de ver, tres tipos de problemas previos antes de entrar en una discusión pormenorizada de lo que especifica para cada nivel y cada área de conocimiento y experiencia. El primero es que esta especificación de los contenidos, que deben incorporarse en el currículum que se planifique y desarrolle en los centros escolares, va a depender también de su aceptación por las Comunidades Autónomas con competencias en educación, aunque el Gobierno central tendría mecanismos para su imposición. Sin embargo, muy acertadamente, éste decidió que tal elaboración debe partir de un pacto entre las distintas Comunidades Autónomas y él mismo.

En esta dinámica de consenso que promueve el MEC hay que tener presente que pueden interferir factores electoralistas que terminen por «viciar» tal propuesta. Una estrategia de negociación de estas características corre el peligro de que cada Gobierno Autónomo o Central trate de forzar una política de «diferencialismos». Fácilmente se puede caer en una situación en la que los niveles de colaboración y aceptación estén siempre dependiendo de la correlación de fuerzas políticas existentes en un momento dado en cada Comunidad; esto convierte esta clase de legislación en algo bastante frágil.

Este ámbito de decisión es el lugar donde los políticos y burócratas de turno tienden a intervenir más para tratar de dejar alguna huella. Con lo cual es lógico que se nos vuelva a plantear la duda de si es necesaria tal especificación de contenidos y si no sería mejor dejarlo mucho más abier-

to para que los profesores y profesoras, en colaboración con equipos de especialistas, pudiesen desarrollar con mayor libertad sus currícula. No olvidemos además que estos listados apenas son leídos por el profesorado que, en muchas ocasiones, se entera de ellos indirectamente, a través de los materiales didácticos que se encargan de su traducción práctica a las aulas; éstos son, en una proporción abrumadora, exclusivamente los libros de texto.

Habría que preguntarse también hasta qué punto el hecho de que los mínimos curriculares se traten de pactar con las Consejerías de las Comunidades Autónomas no fue ya la causa de que para la elaboración de este DCB se siguiese, en gran medida, el modelo que antes había encargado la Comunidad Autónoma Catalana; de esta forma una de las Comunidades más enfrentadas al Gobierno central no podría poner demasiadas pegas.

El segundo problema estriba en que en este momento, cuando salen a debate los contenidos culturales básicos que es necesario trabajar en los centros docentes, estas propuestas educativas especificadas para los distintos ciclos y etapas del sistema educativo, aunque suponen una mejora muy importante con respecto a las que se recogen en los actuales Programas Renovados, sin embargo no son fruto de análisis rigurosos de la situación de la realidad práctica de tales programas en las escuelas e institutos de todo el Estado. El sistema educativo español no dispone hasta el presente de ninguna institución ni de una política de investigación educativa dedicada a diagnosticar el éxito, el fracaso o el grado de adecuación de la propuesta contenida en los Programas Renovados.

Carecemos de estudios críticos sobre lo que viene aconteciendo en cada una de las áreas de conocimiento y experiencia de los currícula que en esta última década se estuvieron desarrollando en los centros españoles. Vemos como en otros países tales informes son realizados periódicamente y con una participación muy amplia de todos los colectivos implicados. Prueba de ello son informes como: el Cockcroft (1985) sobre la enseñanza de las matemáticas, o el Plowden (1967) acerca de la enseñanza primaria en el Reino Unido, el Bullock (1975) en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua inglesa, el Warnock (1978) sobre la situación de la educación especial, también en el Reino Unido, el Swann (1985) referido a la educación multicultural, el Kingman (1988) sobre el lenguaje, etc. En España estos estudios nunca gozaron de suficiente estímulo en los planes de investigación de los Gobiernos de turno, únicamente en los últimos años se inició muy débilmente este camino, aunque referidos generalmente a cuestiones más amplias, pero también necesarias, como son los problemas generales de etapas educativas como pueden ser la secundaria (Fernández Enguita, M., 1987), el ciclo superior de la EGB (Gimeno, J. y Perez, A., 1986), la problemática de la educación especial, etc., pero faltan todavía informes rigurosos sobre los contenidos culturales que se enseñan o no y lo que aprenden nuestros alumnos y

alumnas en los ciclos de etapas como la Educación Preescolar, la EGB, el Bachillerato y la Formación Profesional.

Un tercer problema tiene que ver con la amplitud de los mínimos curriculares que debe dictar la Administración Educativa Central. Estos contenidos culturales especificados en el Diseño Curricular Base pese a que en general están bien planteados y redactados, son excesivos en su amplitud como para etiquetarlos de «mínimos obligatorios» para todo el Estado Español. ¿Es necesario detallar tanto estos mínimos como para elaborar cuatro gruesos volúmenes sólo para la Etapa Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria? ¿No hay otra manera de ser mucho más escuetos circunscribiéndose exclusivamente a lo más esencial e imprescindible y, por lo tanto, confiar más en la capacidad y responsabilidad de los profesores y profesoras? ¿Cómo se puede estimular la profesionalización del colectivo de docentes y la autonomía de los centros educativos si apenas queda lugar para la participación de los interesados (enseñantes, alumnado y los distintos grupos sociales de esa comunidad en la que está inserto el centro)? Tengamos presente que una de las formas más interesantes de fomentar la participación y la asunción de responsabilidades en las instituciones escolares pasa, irremediablemente, por disponer de posibilidades para intervenir con espíritu crítico y de colaboración en la discusión y posterior consenso acerca de lo que en ese centro escolar concreto se debe enseñar y por qué.

Esta propuesta tan minuciosa que formula la Administración Central vuelve a caer en el famoso modelo de innovación educativa «*centro-periferia*», en la que es un pequeño colectivo (el que controla el poder) quien dictamina lo que merece la pena, lo que es la cultura indispensable para poder ser ciudadano, y obliga a los demás grupos que no tienen ese poder a tratar de hacerlo realidad en las aulas (un problema distinto es que esto se consiga).

Otra cuestión que abunda en la amplitud de los bloques temáticos propuestos tiene que ver con los años de vigencia que se le calculan a esta legislación. Si la Ley General de Educación tiene vigencia veinte años después de su aprobación, es lógico pensar que esta nueva legislación vaya a tener como mínimo otros veinte años de vida, y como, por otra parte, el desarrollo científico y cultural de las sociedades no se va a detener, es asimismo razonable pensar que cuánto más detallados sean los contenidos culturales que se proponen como indispensables para toda propuesta curricular, mucho antes va a ser preciso modificar esta legislación para actualizarla y acomodarla al ritmo de los avances que en la sociedad se vayan produciendo.

A) Justificaciones tecnocráticas en el Libro Blanco y en el DCB

Otro problema a contemplar radica en las *justificaciones* del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y en el *Diseño Curricular Base* y en las recomendaciones de carácter general que establecen.

La futura Ley de Ordenación del Sistema Educativo, así como el correspondiente Diseño Curricular Base que le acompaña, insisten excesivamente en argumentaciones y soluciones de corte psicológico, olvidando otras más sociológicas y, especialmente, pedagógicas. Así, se nos quiere convencer de las razones para establecer etapas y niveles educativos acudiendo a la psicología, como argumento decisivo, cuando en esa misma ciencia podemos encontrar escuelas y autores para justificar cosas incluso contradictorias. Todos sabemos que existen escuelas psicológicas que, por ejemplo, dicen que el niño no debe separarse en sus primeros años de la madre, con lo cual los gobiernos que no quieran invertir en la Educación Infantil se encontrarían legitimados en esa decisión; o que el papel de las madres es clave y de este modo plantear la educación infantil a cargo de mujeres y sin mayor preparación, pues bastaría con el «instinto maternal» y éste no se aprende.

Recurrir a psicologizar las cuestiones educativas quiere decir, entre otras cosas, que los valores sociales, las dimensiones culturales que consideramos importantes y las posibilidades humanas las podemos derivar o establecer consultando a la psicología.

Frente a un planteamiento psicologizante, que se limita a traducir principios psicológicos en prescripciones educativas, pienso que sería preferible optar por una propuesta que comenzase analizando las situaciones sociales y educativas y sus problemas más urgentes, y seguidamente interrogar a todas aquellas ciencias que pueden aportar alguna ayuda, incluida, por supuesto la psicología de aprendizaje y la del desarrollo, con el fin de seleccionar de ellas aquellas informaciones y sugerencias que por su relevancia es aconsejable tener presente en las actuaciones didácticas.

Es obvio que recurrir a una ciencia con exclusividad sirve, en muchas ocasiones, para disfrazar bajo la capa de razonamientos científicos lo que no son otra cosa que intereses políticos, decisiones que pueden beneficiar a un gran número de ciudadanos y ciudadanas, a colectivos sociales con intereses más o menos legítimos, etc., pero al mismo tiempo, atentan o no hacen suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales más desfavorecidos y marginados.

El lenguaje de la teoría y la práctica de la educación, al igual que el de las reformas educativas, cuando se expresa recurriendo en exclusiva a una terminología científica y tecnicista corre varios peligros. Este lenguaje tecnocrático no sólo *define direcciones* en términos profundamente *antiutópicos*, sino también es incapaz de referenciar todo lo que actualmente hacen los administradores y el profesorado en el sentido de poner de relieve los

principios y valores que estructuran sus creencias y su trabajo. Es un lenguaje que ignora su propia parcialidad, que rehúsa abordar las asunciones ideológicas que subyacen en su visión del futuro, y que aparece como incapaz de comprender su propia complicidad con aquellas relaciones sociales que subyugan, infantilizan y corrompen. Es un lenguaje que en su búsqueda de control, certeza y objetividad no puede vincularse con nociones de solidaridad, comunidad, o vida pública. Es, asimismo, un lenguaje que reduce a los administradores, profesorado y estudiantes a empleados y a malos teóricos, que aleja a las escuelas de sus conexiones más vitales con la vida pública, y que muy a menudo no únicamente define la enseñanza de manera instrumental sino también en términos de lo que está permitido. Se desprofesionaliza a los profesores y profesoras y se empobrece al alumnado mientras que aparentemente se propone su enriquecimiento (Freire, P. y Giroux, H. A., 1989).

Esta política que *no acostumbra a hacer totalmente explícitas* sus intenciones políticas y a la que solemos denominar con el calificativo de *tecnocratismo* se caracteriza porque no contribuye a una toma de decisiones sociales y económicas tendente a paliar o compensar las desigualdades detectadas. No es la política la que se tiene que amoldar a la ciencia, sino al revés, es la ciencia la que tiene que buscar el modo de dar cumplida solución a los problemas y necesidades que los seres humanos sentimos.

Argumentos tecnocráticos son, por ejemplo, los que se esgrimen para justificar el inicio de la escolarización obligatoria. Esta se quiere defender sobre la base del grado de desarrollo alcanzado por el niño o la niña, o, más textualmente, argumentando que no es aconsejable comenzar la obligatoriedad antes «por el papel todavía preponderante que en esta etapa educativa (la Infantil) desempeña la familia» (p. 93. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, 1989). Se omiten, por lo tanto los condicionamientos más económicos como son el ajustarse a las posibilidades económicas y a los recursos materiales y humanos de los que dispone el Estado para proporcionar un acceso a una educación, con suficiente calidad, a todos los ciudadanos y ciudadanas.

Igual pasa con las argumentaciones de cuestiones *aparentemente* más *apolíticas* como las metodológicas. Tratar de defender una metodología globalizada o integrada en la enseñanza infantil, primaria y secundaria sobre la base de la estructura psicológica del alumnado es también mostrar una insuficiencia argumental desde la política. No olvidemos que una fragmentación disciplinar permite también ocultar problemas y soluciones a las cuestiones sociales. Así una determinada línea de investigación científica sirve para solucionar directamente un problema, pero puede tener aplicaciones, complicaciones y consecuencias más peligrosas y nocivas no fáciles de captar a primera vista. Un ejemplo lo tenemos en cómo para justificar la llamada «guerra de las galaxias» se estimulan líneas de investigación muy de vanguardia, con gran bombo publicitario y, en mu-

chas ocasiones también, ocultando su verdadera finalidad. Al igual que la política Taylorista en la organización y producción empresarial sirvió y sirve para acrecentar la explotación humana, asimismo la presentación del conocimiento y la experiencia humana al alumnado de una manera fragmentaria e inconexa, puede ser útil para anular su capacidad crítica.

Un documento ministerial como es el Diseño Curricular Base en el que se quieren justificar todos los contenidos culturales que se consideran condición «sine qua non» para considerarse una persona educada, preparada para vivir en una sociedad concreta como es la nuestra, no me parece muy apropiado que caiga en un *discurso reduccionista* preocupado casi exclusivamente por decirnos cómo aprenden los niños y niñas, qué peculiaridades psicológicas poseen, cómo motivarlos, etc. Y esto no me parece conveniente por tres razones principalmente:

1.^a Es una manera de decir en voz alta que el propio MEC no cree que los profesionales dedicados a la educación, profesores y profesoras y especialistas en pedagogía y psicología, principalmente, tengan tales conocimientos y destrezas. Equivale a expresar veladamente una desconfianza de las instituciones de formación del profesorado que, conviene recordarlo, dependen de ese mismo Ministerio de Educación o de las Consejerías de Educación en el caso de las Comunidades Autónomas que ya tienen transferidas las competencias en educación. Detenerse proporcionando tal información presupone que los destinatarios de esta propuesta la desconocen, en cuyo caso sería más prioritario elaborar, por una parte, un plan de urgencia para modificar tales instituciones de formación y por otra, tomar una serie de medidas prácticas por vía de apremio para actualizar a ese cuerpo docente que no conoce tales conceptos y teorías. Un discurso similar contribuye a afirmar la descualificación del profesorado y a afianzar un discurso paternalista por parte de la Administración que nos va diciendo, mediante documentos similares a este que comentamos, todos los conocimientos científicos que precisamos para desarrollar nuestras obligaciones laborales.

2.^a El propio Ministerio de Educación se convierte en el paladín defensor de unas teorías psicológicas de la educación de corte constructivista que hoy son aceptadas por una mayoría y que, en mi caso particular, vengo defendiendo desde hace tiempo: sin embargo a nadie se le oculta que la libertad de cátedra y conciencia exige respetar a aquellos otros profesionales de la educación que defienden unas teorías diferentes, por ejemplo, más conductistas o neo-conductistas, psicoanalíticas, etc., siempre y cuando ello no comporte riesgos irreparables en la educación que reciben sus alumnos y alumnas. Además, no está de más recordar que vivimos en momentos históricos donde todas las ciencias y campos de conocimiento, y concretamente los psicológicos y pedagógicos, sufren revisiones más o menos profundas a un ritmo bastante vertiginoso; por lo tanto, hacer estas opciones ahora supone que quizás más pronto de lo que sería deseable se

tengan que ir introduciendo modificaciones al ritmo de los avances en tales campos de conocimiento.

A fin de cuentas lo que importa en esta propuesta del MEC son los contenidos culturales con los que creemos que las alumnas y los alumnos deben entrar en contacto en sus diferentes periodos de escolarización. Las formas metodológicas y las justificaciones que se empleen deben ser fruto de recomendaciones de las instituciones de formación y actualización del profesorado y de la propia reflexión y experiencia de los profesores y profesoras, no de un Ministerio.

En general, no creo que tenga que ser el Gobierno, sea el que sea, quien tenga que servir de aval para defender o atacar ideas científicas. La historia nos recuerda cómo cuando el Gobierno o la Iglesia se ponen a defender unas ideas científicas frente a otras los resultados no acostumbran a saldarse con el signo positivo para el avance de esa corpus de conocimiento, ni para la convivencia en general.

Hace no todavía muchos años la psicología conductista fue el lenguaje técnico que sirvió para avalar una pedagogía fuertemente individualista y ahistórica y, por lo mismo, conservadora: psicología que sobre la base de «despistar» al profesorado ante los verdaderos problemas educativos, como son el análisis crítico de la cultura que en la escuela se tenía que reconstruir y cómo contribuir a ello, llegaba a agobiarlo con tareas penolianas de tratar de encontrar verbos lo suficientemente precisos que facilitasen la comprobación de las conductas visibles y medibles y su etiquetamiento a través de una evaluación sumativa. Esta psicología llegó a generar una cultura escolar en la que se imposibilitaba de hecho la problematización de los valores que acompañaban a tales objetivos conductuales. La obsesión por la eficiencia, en palabras de J. Gimeno impedía que las dimensiones políticas y las cuestiones morales y de valor aflorasen (Gimeno, J., 1982).

En estas dos últimas décadas también otra escuela psicológica, la psicología constructivista, mucho más interesante que otros modelos anteriores, corre muchas veces el riesgo de servir de coartada en manos de los nuevos gestores tecnocráticos para políticas conservadoras. Desde esta corriente psicológica los hombres y las mujeres construyen su conocimiento a través de interacciones con el medio y, de manera fundamental, a través de los intercambios con otros seres humanos. Sin embargo esta psicología al concentrarse más en los procedimientos, en cómo los alumnos y las alumnas contruyen y modifican sus esquemas de pensamiento, corre el riesgo de creerse favorecedora de prácticas escolares más neutrales. Las creencias, los intereses de los diferentes grupos sociales, los de los propios docentes y del mismo alumnado, tienen el peligro de ser silenciadas si únicamente nos concentramos en este constructivismo psicológico. Las condiciones sociales en las que esos sujetos viven e interaccionan, las causas de ello, cómo se puede generar una praxis y una conciencia transformadora,

etcétera, son, muchas veces cuestiones relegadas en los momentos de reflexión teórica o todo más enunciadas esquemáticamente, tipo frase tópica, pero que las personas no llegan a comprender, de ahí que no sientan la misma necesidad de profundizar y extenderse en su aclaración.

Cuando se utiliza con un sobreénfasis este modelo psicológico constructivista se cae en la pretensión de elaborar un modelo educativo de corte universalista, más preocupado en lograr una validez en cualquier comunidad o contexto social. Se tiene entonces la necesidad de no plantearse todas aquellas otras cuestiones referidas a las relaciones sociales en las escuelas, el valor de las definiciones que las instituciones educativas hacen de lo que es el aprendizaje, los problemas de autoridad, legitimidad y control de las dimensiones culturales y, por consiguiente, de valor que se localizan día a día en los centros y aulas. No se problematizan si existen o no y por qué variaciones en las concepciones de lo que se considera conocimiento válido, de lo que es el trabajo escolar, sus implicaciones para otras dimensiones sociales; cómo las condiciones externas a las escuelas influyen en las propias instituciones educativas; cómo las ideologías profesionales y cómo los mismos enseñantes perciben las demandas de la comunidad; cuáles son, cómo se manifiestan y producen las contradicciones dentro de las interacciones cotidianas en los centros escolares, etcétera.

3.^a Existe un detenimiento muy preponderante en explicaciones y argumentaciones psicológicas, parándose a examinar menos las pedagógicas y desconsiderando de manera prácticamente total lo que hoy se agrupa bajo la denominación de sociología del currículum.

En el escaso espacio dedicado a hablar de los supuestos sociológicos de currículum, se llega a reconocer que «la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes» (el subrayado es mío; p. 25 del *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. 1989), y no se detiene, sin embargo, a desarrollar más un aspecto que debía ser la obsesión de cualquier gobierno progresista. Si la educación no puede compensar plenamente las desigualdades sociales, sí puede paliar algo y, lo que es muy importante, contribuir a crear una conciencia colectiva preocupada por luchar contra cualquier situación de marginalidad e indefensión.

Este lapsus ideológico en los análisis del DCB es también el responsable de que a la hora de considerar los tratamientos de la diversidad, la «diversidad de los alumnos» (p. 44, *op. cit.*) y las alumnas, ésta se restrinja a la «capacidad para aprender y la motivación para aprender» definida desde la psicología, cayendo en una explicación escapista que no se atreve a hablar claramente de cómo los contenidos culturales y los valores contribuyen continuamente a diferenciar y a establecer barreras entre los variados grupos de estudiantes.

Se recurre en demasía a implícitos, a dar por sabidas cosas que la práctica demuestra que son el verdadero talón de Aquiles de las prácticas esco-

lares. Por el contrario todo el DCB enfatiza mucho más y se detiene sin preocuparse de llenar hojas y hojas en explicar y ejemplificar lo que son los distintos conceptos psicológicos y algunos pedagógicos que el texto destaca. Curiosamente tales conceptos en su mayoría ya aparecían en la Ley General de Educación elaborada por el gobierno de Franco. De este modo se demuestra una vez más como la psicología, cuando se utiliza demasiado en solitario, sirve para disfrazar problemas o, por lo menos, para que la forma de decirlo sea tan «delicada» que nadie se dé por enterado.

Todas las tecnocracias si tienen algo de lo que abusan es precisamente de la *psicologización de los problemas*. Esta es una manera de desviar la atención de los verdaderos problemas, en la medida que, aunque en algunas ocasiones una lectura muy atenta permita descubrir que «pueden» estar ahí, es tal la sutileza empleada en la argumentación que la mayoría de las personas no acostumbra a darse por enterada. Una prueba de ello está en que a los autores de una Ley como la del 70, elaborada en una Dictadura, no les importó recurrir a terminologías como las que ahora se vuelven a concretar y, por supuesto, a actualizar.

Esta *psicologización de la política educativa* elaborada por el MEC se deja traslucir también cuando se determina qué tipo de profesionales componen los llamados «*equipos de ayuda a la experimentación curricular*» y donde aparecen como miembros además del profesorado, los «psicólogos, sociólogos y asistentes sociales» (p. 213 del Libro Blanco) y se produce un olvido, a mi modo de ver difícilmente justificable, el de los *pedagogos*.

Un panorama como este quizá no refleje otra cosa que una manera de subirse al carro de lo que viene llamándose el *pensamiento postmoderno*, donde los disfraces y/o la debilidad de las argumentaciones sirven como soporte de políticas de corte inmovilista, especialmente en lo referente a tratar de garantizar la igualdad de oportunidades o, más claramente hablando, la defensa de todos los seres humanos desfavorecidos y marginados por las formas dominantes de organización social.

B) Olvidos ideológicos en el Libro Blanco y en el DCB

En aras de una «modernización» del sistema educativo existe una tendencia a dar por sentado que existe una coincidencia en lo que este término representa; a asumir de manera implícita que todos los grupos sociales tienen una visión consensuada de los valores e intereses que guían el progreso, que toda la sociedad coincide en la definición de lo que es el «progreso». Por lo tanto, si esto es así, lo que resta por hacer es un problema técnico: hallar los medios para vehiculizar esas ideas de modernización que van a contribuir a mejorar cualitativamente el sistema.

La cultura de la escuela es todavía de corte más bien tradicional, sobre

todo si establecemos comparaciones con la forma en que esos campos culturales allí reconstruidos están en la sociedad, y en este caso se trata de que un Estado un tanto paternalistamente apueste por especificar y avalar qué puede o no valer para dentro de las aulas sirviéndose para ello de su capacidad para legislar.

A la hora de educar se parte siempre de que existe algo de valor que consideramos que el alumnado necesita conocer o desarrollar. Por consiguiente, será obligatorio pararse a reflexionar acerca de las *implicaciones ideológicas* de los conocimientos culturales y las destrezas que juzgamos necesario favorecer, así como de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que son más coherentes con los objetivos propuestos. Es precisamente en estas dimensiones donde la política educativa debía pararse a argumentar y explicar mejor.

Si los objetivos de la educación van en la dirección de contribuir a formar personas activas, críticas, democráticas y solidarias, el Gobierno necesita explicitar claramente qué grupos de ciudadanos y ciudadanas se vienen encontrando en franca desventaja dentro de los centros educativos y de las aulas; por qué y cómo se puede contribuir a aminorar semejantes injusticias para con tales colectivos sociales. Es en estos diagnósticos y en las propuestas subsiguientes donde el signo político de los gobiernos se tiene que notar.

Un gobierno de izquierdas debe insistir mucho más en las dimensiones sociológicas del currículum, en denunciar cómo funcionan el currículum explícito y el oculto para reforzar desigualdades sociales, cómo se legitiman ciertas formas culturales y se descalifican o ignoran otras, cómo se genera el fracaso educativo, a qué colectivos sociales afecta y hasta qué punto es verdadero fracaso o un fracaso artilicial que sirve para legitimar formas y grupos culturales y económicos, cómo se tergiversa la realidad, cómo se propagan el sexismo, el racismo, y en general las falsas expectativas y los prejuicios que acostumbran a funcionar *contra los grupos sociales más desfavorecidos*. Aquí es donde es apremiante concentrar los esfuerzos, si no queremos estar favoreciendo a las de siempre y tratando de convencer a los demás de que si no tienen éxito la culpa no la tiene el sistema educativo y social, sino ellos mismos.

Este reduccionismo en los análisis puede afectar de una manera muy importante al éxito de algunas de las propuestas más valiosas de la Ley. Así la Ley de Reforma y el propio Diseño Curricular Base ponen gran énfasis en la *comprensividad*, o sea en la no segregación en especialidades durante toda la escolarización obligatoria, hasta los dieciséis años, pero el éxito de una medida tan *progresista* como es esta va a estar condicionado por la interdependencia de tres variables, al menos:

1. De la acomodación de las propuestas de trabajo a las capacidades e intereses de las alumnas y alumnos; del respeto y la adecuación a la estruc-

tura psicológica de los distintos estudiantes. Punto este en el que incide mucho la propuesta del Diseño Curricular Base.

2. De un cuerpo de profesionales capaces de trabajar con metodologías didácticas y de evaluación adecuadas, así como de una disponibilidad de recursos materiales (bibliotecas, medios audiovisuales, talleres, laboratorios, etc.) suficientes.

3. De la *cultura que se valore*, que se construya y reconstruya en los centros educativos. Aspecto éste prácticamente ignorado en la propuesta y que creo merece una reflexión en un documento que viene firmado por un gobierno socialista.

No podemos olvidar que en el sistema educativo actual la cultura que se trabaja viene sesgada por dimensiones de clase social, de género, de raza, de conflicto entre nacionalidades, etc., y eso merece una consideración, y más en un documento donde el peso de la psicología es tan abrumador. Son especialmente los libros de texto los encargados de sesgar y manipular la realidad, al concentrarse en determinadas interpretaciones de la realidad y ocultar otras, al prestar atención a ciertos fenómenos, teorías y valores e ignorar otros, etcétera.

No podemos pasar por alto que realidades culturales tan importantes como las del *mundo gitano* no aparecen contempladas en estos documentos de política educativa; sin embargo, es un colectivo de alumnos y alumnas que está presente en los actuales centros de enseñanza del Estado Español, y que debería estar más aún, pues este grupo social tiene todavía en la actualidad una falta de escolarización muy notable. ¿Cómo vamos a interesar a este estudiantado gitano por la vida escolar cuando se encuentran aquí ante una realidad extraña que los ignora y que además, muchas veces, contribuye a propagar una buena cantidad de prejuicios sobre sus formas de vida y sus valores?

Los valores de esta raza son algo a lo que es necesario prestar mayor atención. La escuela tradicional unas veces ignora toda esta cultura, y otras presenta todo lo gitano como una estigma, algo que es preciso ocultar o exterminar. Tengamos presente que todavía en este mismo año, 1989, el 24,7 % del alumnado español y el 16,3 % del profesorado piensan que los gitanos no son ciudadanos españoles, según las conclusiones de una investigación que el antropólogo T. Calvo, de la Universidad Complutense de Madrid, presentó en las IX Jornadas de Enseñantes con Gitanos, celebrada en Zaragoza. Este mismo profesor constató como una vez revisadas 41.000 páginas de libros de texto de las diferentes etapas del sistema educativo español, EGB, BUP, y Formación Profesional, tan sólo aparecían 17 citas sobre la minoría gitana y referidas a los siglos XVI y XVII.

Habría que revisar decididamente y poner freno a esa política de «desviar», sobre la base de falsas expectativas, a las aulas de educación especial a los miembros de este colectivo.

Un Diseño Curricular Base debe prestar atención muy detallada a todo

el tratamiento de las *cuestiones multiculturales*; esbozar cómo se producen las discriminaciones en este ámbito, cómo se pueden prevenir y corregir, etc. Una mínima sensibilidad política sería suficiente para caer en la cuenta de este olvido y propugnar una serie de *medidas prácticas* capaces de reorientar y paliar esta situación.

Algo similar ocurre con las *culturas de las nacionalidades* que integran el Estado Español. En los materiales educativos que son moneda de uso corriente dentro de nuestras escuelas las ocultaciones, cuando no las deformaciones, que se encuentran sobre lo que es Galicia, el País Vasco, los Países Catalanes, Canarias, etc., exigen una llamada de atención importante. Los actuales libros de texto, aprobados por el Ministerio de Educación y las Consejerías de las Comunidades Autónomas, no vigilan adecuadamente estas temáticas. Parece como si aceptasen la existencia de una cultura universal y ahistórica, al margen de las realidades concretas, una especie de «cultura inmaculada»; esto en el fondo a lo único que favorece es a una reproducción de las desigualdades y conflictos actuales.

Hasta el presente en los materiales curriculares de uso más frecuente cuando se ofrecen datos referidos a las realidades idiosincrásicas de las nacionalidades del Estado Español éstos se exponen sin desarrollar, en forma de «píldora», o descontextualizados. Las cuestiones de mayor actualidad como pueden ser los conflictos lingüísticos, los problemas y reivindicaciones culturales y socioeconómicas ligadas a la especificidad de cada Comunidad Autónoma, es bastante generalizado el obviarlas. En el caso que algún libro de texto opte por tocar alguna de estas cuestiones lo acostumbra a hacer de manera tan condensada que su utilidad se limita a cumplir los requisitos mínimos necesarios para responder exclusivamente en algún que otro concurso de televisión.

Un DCB propuesto por el Gobierno del Estado necesita recalcar estos problemas y no dejarles exclusivamente al arbitrio de las consejerías de las Comunidades Autónomas. Todos los alumnos y alumnas del Estado precisan de contenidos culturales que les ayuden a comprender esta forma de organización del Estado, para que los prejuicios acerca de cada una de las nacionalidades por parte de los que no son miembros de ellas puedan desaparecer y la comprensión, respeto y colaboración entre los distintos pueblos llegue a ser la norma. Las profesoras y los profesores precisan también de ayudas para colaborar en esta tarea, y en la redacción definitiva de estos documentos es preciso que aparezcan contempladas.

La *discriminación sexista*, es algo que también los proyectos a debate del Ministerio de Educación y Ciencia, pasan rápidamente por alto, apenas un par de líneas. En este sentido resulta paradójico que un organismo gubernamental como el Instituto de la Mujer no tenga más incidencia en documentos programáticos a nivel educativo como son éstos acerca de la cultura imprescindible para poder considerarse capacitado para actuar como ciudadanos y ciudadanas responsables, libres y solidarias, que en el

fondo es la otra forma de llamar a los Mínimos Curriculares que obligatoriamente se establecen para el conjunto del Estado Español. Esta «cultura sin poder», que es la femenina, necesita de esfuerzos claros y no meramente implícitos, para que sea factible recuperar un valor que se le niega. Las prácticas rutinarias del día a día en las aulas siguen reforzando una «cultura del marujeo» o de la superficialidad a la hora de reflexionar sobre el lugar de la mujer en el mundo.

En los últimos años, el Instituto de la Mujer viene llamando la atención, con gran insistencia, sobre la discriminación que por razón de género se está favoreciendo a través de los *materiales, metodologías y formas de evaluación* de los currícula que se desenvuelven en el interior de las aulas. Para ello convoca ayudas a la investigación, elabora informes y recomendaciones, pienso que muy acertadamente. Sin embargo, a estas cuestiones tan vitales para favorecer una auténtica igualdad entre las personas y que deberían ser parte importante de las notas que más claramente tendrían que identificar una política socialista, apenas se les presta la atención que deberían. Incluso una recomendación tan clara como es la que viene haciendo ese Instituto, y en general casi todas las organizaciones progresistas del mundo, como es la de cuidar el lenguaje, preocupándose de dejar de manifiesto la existencia del mundo masculino y del femenino, en estos documentos programáticos se hace caso omiso de ella «*en aras de la sencillez del texto*» (p. 18. DCB) según una nota a pie de página del Diseño Curricular Base; en el Libro Blanco ni siquiera una nota explica el olvido.

Tenemos un sistema educativo donde los estereotipos sexistas cruzan la inmensa mayoría del material didáctico que existe en los centros y aulas escolares; unas veces en forma de texto, otras de imagen o gráfico, en muchas ocasiones de manera explícita y en otras más implícita, tratando de pasar desapercibida, pero siempre surtiendo efecto. En las mismas áreas de conocimiento y experiencia y en las disciplinas que ocupan la vida cotidiana de los centros docentes las actividades y formas de trabajo que se proponen contribuyen, en muchas ocasiones, a determinar el día de mañana formas sexistas de elección y organización de las profesiones y ocupaciones laborales y de ocio. Los llamados currícula ocultos juegan casi siempre en contra de la mujer y, por supuesto, sin plena consciencia por parte del propio profesorado. Es, por tanto, obligación del Ministerio de Educación y Ciencia denunciar y dar los pasos necesarios para tratar de corregir tales disfunciones en el sistema educativo; necesita, entre otras medidas, sensibilizar y preparar a los profesores y a las profesoras para que puedan cuidar sus comunicaciones verbales y no verbales, las actividades que planifican, tanto académicas como extraescolares, los materiales que sugieren, las formas de evaluación, etc., en relación con esta problemática. El propio MEC tiene obligación de vigilar los materiales que se aprueban y/o se comercializan para ser usados en las aulas y alertar para que no incorporen mensajes sexistas, si de verdad quiere cooperar en

garantizar una igualdad de oportunidades para las chicas y los chicos.

Otro tanto podríamos decir acerca de las peculiaridades que comporta la atención al *mundo rural*. No podemos pasar por alto que la escuela reproduce un mundo exclusivamente urbano, por regla general. Por lo tanto, pienso que un documento programático de estas características debe detenerse muchísimo más en tratar esta problemática, especificar cómo la escuela actual está difundiendo modelos urbanos y, al mismo tiempo, presentando a la sociedad rural como algo exótico, «bucólico», ignorando las características y los problemas idiosincrásicos que políticas excesivamente urbanas contribuyen a crear y/o incrementar.

El mundo de los suburbios y barriadas de las grandes ciudades es otra de las realidades que a los ojos de la escuela tampoco parece existir. La cultura que en estos ámbitos se crea, la llamada «cultura popular», y de la que forman parte expresiones tan ricas como las que se condensan bajo la etiqueta de «culturas juveniles», son también ignoradas, cuando no castigadas, por la cultura académica.

La llamada igualdad de oportunidades no dejará de ser un slogan vacío a menos que todas estas dimensiones se lleguen a convertir en verdaderas obsesiones a las que prestar atención por parte de las políticas de cualquier gobierno que se quiera hacer merecedor de la etiqueta de progresista, y más si a la que se aspira es a la de socialista.

Y, es obvio, que un discurso predominantemente de corte psicológico, más centrado en un individuo «universal», descontextualizado en sus dimensiones más sociales e históricas, sin hablar muy claro de realidades y problemas como son éstos a los que venimos haciendo referencia, no se puede decir que vaya con buen pie a la conquista de tales méritos.

CONCLUSION: SIN EMBARGO, HAY ESPERANZAS

Llevamos muchos años con promesas ministeriales de estimular la renovación en educación, de mejorar la calidad de lo que se viene haciendo en el interior de las instituciones educativas y se corre el peligro de cansar al profesorado, en la medida que únicamente le ofrezcamos discursos con lenguajes más o menos técnicos y actualizados. Discursos y lenguajes que al principio desconciertan y generan alguna curiosidad, hasta que se ve que no son otra cosa que lenguajes, sin el acompañamiento de recursos suficientes para traducir tales mensajes a la práctica.

Vivimos en un Estado donde la escuela sigue permaneciendo un tanto aislada de su entorno. Son muy pocas las actividades que se realizan fuera de los muros del centro escolar e incluso cuando éstas tienen lugar, en no raras ocasiones, difícilmente se incardinan todo lo coherentemente que sería deseable en el continuum del currículum que se desenvuelve en las aulas. Aunque cada vez es mayor el número de escuelas que incluyen den-

tro de su trabajo curricular las visitas a museos, zoológicos, playas y montes, fábricas, mercados, plazas, etc. (y máxime una vez que el problema de la responsabilidad penal parece estar ya solucionado), sin embargo quedan trabas importantes sin solucionar, como son las de los costes que tales visitas acarrearán, sobre todo si las instituciones escolares no están en los centros urbanos donde estas ofertas se encuentran. Hasta el momento es bastante frecuente que los costes económicos tengan que salir del bolsillo de las familias, pues no es fácil que de los escasos recursos de que disponen los colegios e institutos puedan apartarse partidas para cubrir tales desplazamientos. Es digno de reseñar que ya bastantes ayuntamientos están empezando a atender estas demandas, pero es necesario que la Administración Educativa se manifieste con mayor énfasis acerca de la necesidad de salir más de las aulas.

También es preocupante la insuficiencia de dotaciones de bibliotecas, laboratorios, talleres con un adecuado instrumental, polideportivos cubiertos (especialmente en el norte de la península donde la lluvia acostumbra a inutilizar en muchísimas ocasiones el poco espacio que para juegos y deportes disponen las alumnas y alumnos), etcétera.

Es necesario, asimismo, estimular a las empresas editoriales a publicar materiales educativos que hasta el momento no vienen haciendo. Las bibliotecas de aula apenas existen en nuestros centros educativos y suelen estar dotadas de manera bastante deficitaria, a no ser en el ámbito de la literatura infantil y juvenil donde es necesario reconocer el enorme esfuerzo de edición que en los últimos años se viene haciendo y que está dando ya buenos frutos (cada vez se editan más y mejores obras literarias, tanto en sus dimensiones de calidad literaria como de presentación en un formato atractivo). Creo que en este momento las innovaciones educativas más frecuentes e interesantes están girando alrededor de la literatura infantil y juvenil, lo cual es coincidente con este «boom» editorial.

Sin embargo, carecemos de una oferta de obras de divulgación en los restantes ámbitos del conocimiento y de la cultura. Es difícil encontrar colecciones de divulgación con diferentes niveles de profundización y con suficiente calidad. Las monografías y revistas dedicadas a la historia, geografía, matemáticas, música, pintura y escultura, física, química, educación para la salud, ecología, pacifismo, etc. con un lenguaje y un nivel adecuado al alumnado de los diferentes niveles del sistema educativo, y especialmente de la Enseñanza Primaria, es algo que está todavía por conseguir y es aquí donde está una de las claves principales para una transformación de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otra parte, es también necesario hacer un gran esfuerzo en la formación y actualización del profesorado para que los recursos que se disponen ya y los que puedan ir apareciendo, se empleen sacándoles el máximo rendimiento; que su uso se convierta en algo cotidiano y necesario para poder reconstruir el conocimiento y la experiencia humana. Hoy podemos

ver como existen colegios de EGB que poseen laboratorios, mejor o peor dotados, cuya existencia se reduce a un espacio físico con un letrero en la puerta de acceso, pero cuyo interior es prácticamente desconocido y misterioso para los alumnos y alumnas; también existe algún que otro centro que dispone de una biblioteca, pero donde su utilización es demasiado escasa. Es claro que si las prácticas educativas que tienen lugar en el interior de las aulas no necesitan de estos recursos no se les sacará partido aunque estén incluso dentro de tales aulas.

En estos momentos la propuesta de Ley de Ordenación del Sistema Educativo se nos presenta acompañada de una memoria económica y con las promesas de que por dinero no va a quedar. Esta es una noticia muy importante para la educación en el Estado Español y debemos procurar que tal promesa se cumpla. No podemos dejar pasar más tiempo esperando.

La derecha política va a atacar la Ley, especialmente en uno de sus aspectos más progresistas, el alargamiento de la comprensividad hasta los 16 años, está haciendo críticas también para conseguir más dinero para sus centros privados, etc. Es necesario que la izquierda y todos los sectores progresistas del Estado defiendan una Ley que en líneas generales tiene una dimensión progresista y mucho más si después de finalizado el debate se incorporan las críticas que aquí esbozamos, se rehace el discurso, especialmente en el Diseño Curricular Base, y se hace más hincapié en poner el sistema educativo al servicio de una verdadera igualdad de oportunidades.

Hay que hacerle ver al Gobierno que no puede caer en contradicciones en su propio discurso. Así no es de recibo que, por una parte, se hable de incrementar los presupuestos económicos destinados a educación y por otra se habla de «ajuste». ¿Cómo olvidar que en este mismo año uno de los recortes presupuestarios más duros afectó al propio Ministerio de Educación y Ciencia, y muy especialmente, a las partidas destinadas a Formación del Profesorado? Esto no creo que vaya en la línea de hacer creíble la Reforma.

Es necesario exigir que todas las medidas progresistas que aparecen por escrito en los documentos a debate se traduzcan a la práctica y no queden en papel mojado; es una responsabilidad histórica de la izquierda y de todos los grupos progresistas del Estado.

BIBLIOGRAFIA

- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (1967): *Children and their Primary Schools. Plowden Report*. London. HMSO.
- COCKCROFT, W. H. (1985): *Las matemáticas sí cuentan. Informe Cockcroft*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1975): *A language for Life. Bullock Report*. London. HMSO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1978): *Special Educational Needs. Warnock Report*. London. HMSO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1985): *Education for All. Swann Report*. London. HMSO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1988): *Teaching of English Language. Kingman Report*. London. HMSO.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona. Laia.
- FREIRE, P., y GIROUX, H. A. (1989): «Pedagogy, Popular Culture, and Public Life: an Introduction». En GIROUX, H. A. & SIMONS, R. I. (Eds) *Popular Culture. Schooling & Everyday Life*. Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J., y PEREZ, A. (1986): *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB* (3 vols). Madrid, MEC-CIDE. Informe de investigación sin publicar.
- MEYER, J. W., y ROWAN, B. (1977): «Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony». *American Journal of Sociology*. n.º 83, pp. 340-363.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1970): *Ley General de Educación*. Madrid, El Magisterio Español.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. 2 vols. Madrid, MEC.
- POPKEWITZ, TH. S.; TABACHNICK, B. R. y WEHLAGE, G. (1982): *The Myth of Educational Reform. A Study of School Responses to a Program of Change*. Madison, The University of Wisconsin Press.

NOTAS BIOBIBLIOGRAFICAS DE LOS AUTORES

Julio ALMEIDA.—Guareña (Badajoz), 1946. Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense. Profesor titular de Sociología en la Escuela Universitaria de Magisterio de Córdoba. Ha escrito *La escuela española ante la Comunidad Europea* (Madrid, Fragua, 1983) y *El problema de España en la obra de Américo Castro*, tesis (Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1988). Colabora habitualmente en las revistas *Cuenta y Razón*, *Educación y Sociedad*, *Revista de Educación*, etcétera.

Isidoro ALONSO HINOJAL.—Es catedrático de Sociología de la Educación. Ha cultivado y publicado en varias especialidades como Sociología de la Familia, de la Medicina y de la Educación. En esta última cuenta con numerosos trabajos, algunos en revistas extranjeras, y el libro *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, del que está a punto de salir su 2.ª edición. Para *The International Encyclopedia of Education* escribió el artículo «Spain system of education». En la actualidad trabaja para la UNESCO como secretario de la Comisión Española, estando implicado, entre otras actividades, en la coordinación y análisis de investigaciones sobre el analfabetismo funcional en los países industrializados.

Juan Manuel ALVAREZ MENDEZ.—Profesor titular de Didáctica en la Universidad Complutense. Ha trabajado fundamentalmente en dos campos de investigación: la Lingüística Aplicada y la Didáctica. En esta línea de dedicación ha publicado: *Lingüística fundamental* (Akal, 1983), *Didáctica de la lengua* (Akal, 1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (Akal, 1987), obra de la que es compilador y coautor, y *Didáctica, currículo y evaluación* (Alamex, 1988).

José F. ANGULO RASCO.—Profesor no numerario del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga desde 1982 y profesor

titular del mismo departamento desde junio de 1989; doctor en Ciencias de la Educación (1988), con una tesis sobre las bases epistemológicas de la Didáctica. Segundo Premio Nacional de Investigación a Tesis Doctorales (CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989). Especializado en Teoría del Currículum, Evaluación Social e Investigación Educativa.

Ha publicado sobre currículum los siguientes trabajos: «Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica» (*Investigación en la Escuela*, 1989), «La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: un análisis crítico» (*Revista de Educación*, 1989); sobre evaluación y metodología: «Advertencia a navegantes: el caso de la evaluación cualitativa» (*Puerta Nueva*, 1987), «Evaluación de Programas Sociales: de la eficacia a la democracia» (*Revista de Educación*, 1988); «Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa» y «El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico» (en el libro colectivo: *Investigación cualitativa en la práctica didáctica del profesorado*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, en prensa).

Herminio BARREIRO RODRIGUEZ.—Es profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela desde 1976. Con anterioridad fue profesor de Bachillerato en un Instituto de Madrid y lector de español en Francia. En 1982 presentó su tesis doctoral: «Aportaciones de Lorenzo Luzuriaga a la renovación educativa en España (1889-1936)». En ella realiza un estudio del pedagogo institucionista, que será publicado próximamente en Ediciones do Castro, de La Coruña. Sobre el mismo tema ha publicado el libro *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)* (Diputación de Ciudad Real, 1984). Es autor igualmente de varios artículos sobre la renovación pedagógica española en el primer tercio del siglo XX, así como de varias comunicaciones presentadas en los Coloquios de Historia de la Educación, que se celebran bianualmente en España. Actualmente trabaja en una obra sobre los *Rapports* de la Revolución Francesa.

Lorenzo CACHON RODRIGUEZ.—Doctor en Ciencias Políticas y Sociología (Madrid, 1986). Ha sido profesor de Estructura Social y Sociología del Trabajo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. En la actualidad es subdirector general de Estudios de Empleo y Mercado de Trabajo. Especializado en temas de mercado de trabajo y de políticas de empleo, entre sus libros más recientes están: *The psychological and social consequences of unemployment* (en equipo) (Estrasburgo, 1987), *Europa y los jóvenes* (Madrid, 1988) y *¿Movilidad social o trayectorias de clase? Elementos para una crítica de la Sociología de la movilidad social* (Madrid, 1989).

Julio CARABAÑA MORALES.—Nació en Fuente de Pedro Naharro (Cuenca, 1948). Es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia y doctor por la Universidad Autónoma de Madrid con una tesis sobre las relaciones entre *Educación, Ocupación e Ingresos en la España del siglo XX* (publicada como libro por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid, 1983). Estudió Sociología en Colonia (1971-73) y Berlín (1984). Ha sido investi-

gador del INCIE, habiendo publicado una treintena de artículos sobre Sociología de la Educación y otros temas, y ha dirigido el Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC. En la actualidad es catedrático de Sociología de la Educación en la Universidad Complutense.

Juan DELVAL.—Es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, y ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación de esa Universidad y del CIDE.

Alumno de Jean Piaget en el Institut des Sciences de l'Éducation de la Universidad de Ginebra, entre 1965 y 1967, ha publicado numerosos artículos sobre temas de Psicología Evolutiva y Educación. Entre sus libros se encuentran: *El animismo y el pensamiento infantil* (Madrid, Siglo XXI Editores, 1975), *Lecturas de psicología del niño* (Compilación. Dos volúmenes. Madrid, Alianza Editorial, 1978, 3.ª edición, 1983), *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela* (Barcelona, Editorial Laia, 1983, 6.ª edición, 1989), *Niños y máquinas. Los ordenadores y la educación* (Madrid, Alianza Editorial, 1986), *La psicología en la escuela* (Madrid, Aprendizaje-Visor, 1986).

Carmen DE ELEJABEITIA.—Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Madrid. Viene desarrollando su actividad en EDE (Equipo de Estudios) desde 1972 hasta ahora. Es autora, entre otros, de los siguientes libros: *Quizá hay que ser mujer* (Madrid, Zero, 1980), *Crítica de la modernidad, el pensamiento emergente*, (Barcelona, Fontamara. En coautoría con Ignacio Fernández de Castro), *El maestro. Análisis de las escuelas de verano* (Madrid, EDE, 1983), *Liberalismo, marxismo y feminismo* (Barcelona, Anthropos, 1987).

Antonio FARJAS ABADIA.—Nació en las tierras bajas de Aragón, el día 15 de diciembre de 1956 (en Samper de Calanda, Teruel). Es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid). Trabaja desde 1982 en la Sección de Investigación del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED. Doctor en Sociología por la Universidad Complutense, ha publicado varios libros y artículos sobre la enseñanza a distancia, el sistema de enseñanza español y sobre información pública y estadística cultural española. Actualmente es director del Centro Asociado de la UNED en Bata, Guinea Ecuatorial.

Ignacio FERNANDEZ DE CASTRO.—Nació en Comillas (Santander) en 1919. Entre otras obras sobre temas diversos publica: *Reforma educativa y desarrollo capitalista* (Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973) y *Sistema educativo y democracia* (Madrid, Siglo XXI, 1977). Juntamente con otros miembros del Equipo de Estudios (EDE), que funda en 1971, realiza algunas investigaciones sobre la enseñanza y colabora en diversas revistas especializadas.

Mariano FERNANDEZ ENGUITA.—Es profesor titular de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Autor de libros como *Trabajo, escuela e ideología* (1985), *Integrar o segregar* (1986), *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional* (1988), *La escuela a examen*, (1990), *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*

(1990), *Juntos pero no revueltos: ensayos sobre la reforma* (1990) y *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90*. Director de las revistas *Educación y Sociedad* y *Política y Sociedad*.

Ernest GARCIA.—Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València. Ha escrito, *Les cendres de maig: materials per a una crítica dels projectes alternatius* (1983). Ha publicado una veintena de artículos sobre temas de Metodología, Filosofía Política y Sociología de la Educación. Ha colaborado en revistas como, entre otras, *Teorema*, *Zona Abierta*, *Materiales*, *Trellat*, *Mientras Tanto* y *Cuadernos Críticos de Educación*.

Juan GONZALEZ-ANLEO.—Es profesor titular de Sociología en la Universidad de Alcalá de Henares. Ha publicado centenares de artículos y una docena de libros de los temas en que se ha especializado: Sociología de la Educación, Sociología de la familia/juventud y Sociología de la religión. Ha realizado diversas investigaciones en el campo de la Sociología de las organizaciones: empresa, escuela, Iglesia y Administración Pública, y ha colaborado en los informes de la Fundación FOESSA sobre la situación social de España y de Madrid y en los estudios de la Fundación Santa María sobre la juventud española. Su último libro sobre temas educativos fue publicado por el Instituto de Estudios Económicos en 1985: *El sistema educativo español*.

Josep M. MASJUAN I CODINA.—Catedrático de Sociología de la Educación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona. Inició su trabajo en Sociología de la Educación en la institución Rosa Sensat. Ha publicado: *Els mestres de Catalunya* (1974), *L'Educació General Bàsica a Catalunya* (1974), con E. Pinilla de las Heras y J. Vives, y diversos artículos. Trabaja principalmente en el campo de las actitudes sociales. Realizó la tesis doctoral sobre las actitudes de los estudiantes de Magisterio en 1985. Miembro del equipo de investigación del ICE, trabaja en la actualidad sobre el proceso de transición de la Escuela a la vida adulta.

Félix ORTEGA.—Profesor titular de Sociología en la Universidad Complutense. Ha sido cofundador de la revista *Negaciones* y secretario de redacción de *Cuadernos de Realidades Sociales*. Autor de los libros: *Sociología, utopía y revolución* (1976) y *El aprendiz de maestro* (1984), en colaboración con Julia Varela. Actualmente ha finalizado una amplia investigación sobre profesorado rural y dirige otra sobre jóvenes suburbanos.

Angel I. PEREZ GOMEZ.—Es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga. Autor de los siguientes libros: *La herencia. Un refugio conservador*, *Las fronteras de la educación*, *Lecturas de enseñanza y aprendizaje*, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, *La comunicación didáctica*, *Enseñanza y currículum*, *Análisis de componentes y Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Esta especializado en áreas como Currículum, Profesorado e Investigación Didáctica.

Jesús M. SANCHEZ MARTIN.—Es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Edu-

cación. Fue colaborador de Carlos Lerena en la Sección Departamental de Sociología de la Educación (UCM) y ha participado en varias investigaciones en este área de la Sociología. Ha publicado «Aproximación bibliográfica a la Sociología de la Educación en España» y «Usos bibliográficos y producción escolar del pensamiento», en C. Lerena (ed.), *Sociología y educación en España* (Madrid, Akal, 1987).

Marina SUBIRATS.—Barcelona, 1943. Obtuvo la licenciatura de Filosofía en la Universidad de Barcelona y posteriormente realizó estudios de Sociología en l'École Pratique des Hautes Etudes, de París. Sus primeros trabajos giraron en torno a la Sociología urbana, campo en el que ha seguido investigando (*Reconocimiento territorial de Cataluña. Informe sociológico*, 1984). En el ámbito de la Sociología de la Educación son conocidos sus libros *El empleo de los licenciados* (1981), *L'escola rural a Catalunya* (1983) y *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (1988), escrito en colaboración con Cristina Brullet. Actualmente dirige la Encuesta de la Región Metropolitana de Barcelona, amplio estudio sobre actividades y formas de vida de la población.

Es profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Alejandro TIANA FERRER.—Es doctor en Filosofía y Letras (Pedagogía) y profesor titular de Teoría e Historia de la Educación en la UNED. En la actualidad es director técnico del Centro de Diseño y Producción de Medios Audiovisuales (CEMAV) de la UNED.

Es autor de *Educación libertaria y revolución social. España, 1936-1939* (Madrid, UNED, 1987) y *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos* (Madrid, UNED, 1988) y de diversos artículos sobre la historia de la educación española contemporánea y las características, situación y perspectivas de la educación a distancia.

Jurjo TORRES SANTOME.—Es en la actualidad profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidade da Coruña, y anteriormente de la Universidad de Salamanca y de la de Santiago de Compostela. Algunas de sus publicaciones en libros son: *La educación en la Sociedad de Amigos del País de Santiago (s. XVIII-XIX)* (Salamanca, Edit. Universidad de Salamanca, 1979); *Pra unha educación preescolar galega* (Santiago de Compostela, Edit. Xistral, 1978. Premio Alexandre Bóveda). Coautor de *El marco curricular en una escuela renovada*. (Madrid, Edit. Popular-MEC, 1988). Uno de los compiladores del *I Simposium sobre el proceso de socialización* (Santiago de Compostela, Edit. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 1988); «L'escola: un espai on es realitza la confrontació i la legitimació», en San Martín, A. (Ed.): *Els espais del poder* (Valencia, Ajuntament de Gandia-Universitat de València, pp. 189-209, 1989); «El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias», en Álvarez, A. (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* (Madrid, Edit. Visor-MEC, pp. 173-188, 1987). Colaborador de revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Revista de Educación*, *O Ensino*, *Acción Educativa*, *Agalía*, etcétera.

Julia VARELA.—Profesora titular de Sociología en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, es autora de los siguientes libros: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid, La Piqueta, 1984), obra que resume su tesis doctoral de Sociología presentada en la Universidad de París VIII-Vincennes; *El aprendiz de maestro* (MEC, en colab. con F. Ortega, 1984); *Las redes de la psicología* (Madrid, Ed. Libertarias, 1986) y *Sujetos frágiles* (Madrid, FCE, 1989). Estos dos últimos libros han sido escritos en colaboración con F. Álvarez-Uría, con quien codirige la colección *Genealogía del poder*, de Ed. La Piqueta, en donde se han publicado numerosos libros de Sociología crítica.

Antonio VIÑAO FRAGO.—Es profesor titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha publicado diversos libros y artículos sobre política educativa y educación secundaria y preescolar en la España contemporánea. Sus áreas de investigación preferentes, en los últimos años, han sido la historia de la alfabetización y escolarización y la edición crítica de textos manuscritos o no bien conocidos. Tiene en prensa un libro sobre la introducción de la escuela graduada pública en España (1898-1936).

